DOCUMENT RESUME

ED 354 736 FL 020 928

TITLE	Hommage a Rene Jeanneret (Festschrift in Honor of Rene Jeanneret).
INSTITUTION	Neuchatel Univ. (Switzerland). Inst. de Linguistique.
PUB DATE	Sep 92
NOTE	254p.
PUB TYPE	Collected Works - Serials (022)
LANGUAGE	French
JOURNAL CIT	Travaux Neuchatelois de Linguistique (TRANEL); n18 spec iss Sep 1992
EDRS PRICE	MF01/PC11 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Adult Learning; *Applied Linguistics; Arabic; Artificial Intelligence; Code Switching (Language); Contrastive Linguistics; Education; English; Etymology; Foreign Countries; French; French Literature; Higher Education; Indexes; Language Attitudes; Language Laboratories; Language Research; Latin; *Linguistic Theory; Older Adults; Phonology; Programing; Second Language Instruction; Student Reaction; Syntax; Uncommonly Taught Languages; Universities
IDENTIFIERS	Discourse Markers; *Jeanneret (Rene); Rabelais (Francois); Universite de Neuchatel (Switzerland)

ABSTRACT

This festschrift in honor of Rene Jeanneret, administrator of the Center for Applied Linguistics at Neuchatel University (Switzerland), contains the following papers (all papers are written in French with two exceptions): "A Walk with Rene Jeanneret Through the Garden of Applied Linguistics"; "--Thank You.--No Thank You!"; "The Interface between Linguistics and Education" (in English); "The Potential Contribution of Artificial Intelligence and the Automatic Processing of Natural Language to a New Version of Hector"; "Why Reformulate and How to Do It?"; "Rene Jeanneret and the University for Senior Citizens in Neuchatel"; "Philological Commentary on a Page from Rabelais"; "The Obsession with Words"; "HECTOR and the Schwyzertutsch"; "The French in English: Can a Rule Be Seen in the Phonetic Evolution of Intervocalic "s" and Its Compounds [ss], [bs], et [x]?"; "But, It's Only an Example!"; "Code-Switching and Discourse Markers: Between Variation and Conversation"; "The Establishment of Verbal Concordances"; "Comparison of the Phonological Systems of Arabic and French"; "How to Exercise Indirect Free Discourse "en Production": The Contribution of the Teaching of French as a Second Language"; "Some Aspects of Human-Cat Verbal Communication"; "Syntax and Word Formation: One Type of Use of Verbal Nouns in Latin"; and "What Stimulates a Response in the Language Laboratory?" (in English). (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

TRANEL 18

septembre 1992

ED354736

Numéro Spécial

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
F. Bedard
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

Hommage à René Jeanneret

Institut de Linguistique
Université de Neuchâtel – Suisse

FL 020 128

BEST COPY AVAILABLE

TRANEL 18

septembre 1992

Numéro Spécial

Hommage à René Jeanneret

Institut de Linguistique
Université de Neuchâtel – Suisse

Rédaction: Institut de linguistique, Université
CH-2000 Neuchâtel

© Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel, 1992
Tous droits réservés

Table des matières

Bernard PY:
Avant-propos 5
Bernard PY:
Promenade en compagnie de René Jeanneret
dans les jardins de la linguistique appliquée 7
Jean-Paul BOREL:
- Merci. - Non merci! 15
Jenny CHESHIRE et Viv EDWARDS:
The interface between linguistics and education 27
François GROSJEAN et Alain MATTHEY:
L'apport potentiel de l'intelligence artificielle et du traitement
automatique du langage naturel à une nouvelle version d'Hector ... 51
Thérèse JEANNERET:
Pourquoi reformuler et comment le faire? 67
Pierre MARC:
René Jeanneret et l'Université du troisième âge à Neuchâtel 83
Zygmunt MARZYS:
Commentaire philologique d'une page de Rabelais 89
Marinette MATTHEY:
L'obsession des mots 103
Gérard MERKT:
HECTOR et le Schwyzertütsch 115
Pierre-Eric MONNIN:
Le français en anglais: peut-on voir une règle phonétique de <s>
intervocalique et de ses composés <ss>, <bs> et <x>? 125
Anton NÄF:
Mais, ce n'est qu'un exemple! 141
Cecilia OESCH-SERRA:
Code-switching et marqueurs discursifs:
entre variation et conversation 155
Henri QUELLET:
L'établissement de concordances verbales 173
Françoise REDARD ABU RUB:
Comparaison des systèmes phonologiques de l'arabe
et du français 187
Marie-José REICHLER-BÉGUELIN:
Comment exercer le discours indirect libre "en production"?
L'apport de la didactique du français langue seconde 201
Christian RUBATTEL:
Énoncés minimaux 223
Serge RUBI:
Quelques aspects de la communication verbale homme-chat 231
Claude SANDOZ:
Syntaxe et formation des mots:
un type d'emploi de noms verbaux en latin 245
Richard WILSON:
What stimulates a response in the language laboratory? 253

BEST COPY AVAILABLE

Avant-propos

Le professeur René Jeanneret, directeur administratif du Centre de linguistique appliquée de l'Université de Neuchâtel, prend sa retraite à la fin de l'année universitaire 1991-1992. Nous avons décidé de lui témoigner notre amitié et notre reconnaissance pour son travail et son dévouement au CLA et à la Faculté des lettres en lui dédiant ce numéro spécial des *Travaux neuchâtelois de linguistique*, qui rassemble des contributions offertes par ceux de ses collègues et amis qui ont réussi à trouver temps et inspiration pendant une année universitaire pas moins chargée que les autres!

Une des difficultés inhérentes à une telle entreprise réside dans le choix des personnes à contacter. Les oublis sont aussi inexcusables qu'inévitables. Nous espérons cependant que les amis de René Jeanneret que nous aurions omis d'inviter à présenter une contribution nous pardonnerons. Nous nous sommes restreints au cercle des représentants des sciences du langage à la Faculté et à quelques collègues qui ont eu l'occasion de collaborer récemment avec notre directeur. C'est dire que ce numéro des TRANEL est aussi un panorama des questions et travaux scientifiques qui occupent actuellement les enseignants et chercheurs neuchâtelois en sciences du langage et en didactique.

Cet hommage n'est pas un bilan. Le lecteur n'y trouvera ni biographie ni bibliographie. Rappelons simplement que René Jeanneret est né en 1927 et qu'il a toujours vécu et travaillé à Neuchâtel. Il a marqué profondément, non seulement le CLA - auquel il a été associé dès 1968 en qualité de collaborateur, puis dès 1979 en tant que directeur administratif - mais aussi l'Ecole supérieure de commerce, où il a enseigné le français, l'histoire, la géographie et le latin de 1954 à 1971 et dont il a dirigé le laboratoire de langues. En 1979, René Jeanneret est devenu directeur de l'Université du troisième âge et a été nommé professeur extraordinaire en 1981.

Bernard Py

Promenade en compagnie de René Jeanneret dans les jardins de la linguistique appliquée.

Bernard Py

Université de Neuchâtel

J'ai découvert la linguistique appliquée en compagnie de René Jeanneret et de quelques autres collègues (notamment un autre jeune retraité, Jean-Paul Borel) au milieu des années soixantes. En principe il ne s'agissait pas pour nous de participer à la construction d'une nouvelle science: nous avions tous déjà fait un autre choix. René Jeanneret préparait une thèse sur l'hymne et la prière chez Virgile; de mon côté je m'intéressais à l'inspiration hégélienne de la pensée d'Ortega y Gasset. Nous étions cependant tous concernés professionnellement par l'enseignement des langues étrangères à l'Ecole supérieure de commerce de Neuchâtel. La didactique pratiquée par nos prédécesseurs ne nous satisfaisait pas. Des méthodes révolutionnaires et des moyens techniques inédits avaient fait leur apparition d'abord en Amérique du Nord, puis en France: nous avons tous été rapidement convaincus que la linguistique, alliée au magnétophone, au projecteur et au laboratoire de langues, ouvrait une voie royale vers un enseignement des langues étrangères à la fois plus efficace et plus approprié: nos élèves devaient apprendre sans difficultés ni délais excessifs à communiquer dans la langue cible. Soutenu par des autorités scolaires ouvertes et compréhensives (et de manière toute particulière par le directeur de notre Ecole, monsieur Richard Meuli), nous nous sommes passionnés pour les principes et les réalisations de la nouvelle didactique, qui consistait surtout à appliquer des recommandations édictées par des linguistes qui avaient compris qu'un nouveau champ s'offrait ainsi à leur science. On rappellera à ce propos le rôle de médiateur et d'instigateur joué à Neuchâtel et en Suisse par le professeur Georges Redard.

C'est dans ce cadre que nous sommes tous devenus "linguistes appliqués". Notre fonction consistait à nous informer des travaux de la linguistique structurale et de nous en inspirer d'une part pour comprendre à fond les nouveaux matériaux pédagogiques disponibles (il s'agissait surtout alors de la méthode audio-visuelle du CREDIF *Voix et*

images de France), d'autre part pour les compléter, notamment par des séries d'exercices destinés à alimenter notre laboratoire de langues. Le choix d'un laboratoire ou d'un magnétophone reposait d'ailleurs sur des évaluations pédagogiques et techniques dont les critères constituaient un domaine de recherche intégré lui aussi à la linguistique appliquée. Nos activités ne se déroulaient pas en vase clos: nous avions des contacts étroits avec d'autres institutions, notamment le Centre de linguistique appliquée de l'Université de Neuchâtel (CLA), animé en particulier par son ancien directeur Albert Gilliard, par le futur professeur Eddy Roulet et nos collègues actuels Françoise Redard et Gérard Merkt. Au cours des années suivantes, René Jeanneret puis le soussigné ont rejoint les rangs du Centre de linguistique appliquée.

Il n'était pas inutile de résumer les circonstances dans lesquelles se sont formées les personnes qui, rassemblées autour de René Jeanneret, portent aujourd'hui la responsabilité de la linguistique appliquée neuchâteloise. Ces circonstances constituent une référence commune à partir de laquelle se sont ensuite diversifiées et enrichies les activités du CLA. Un panorama de ces activités devrait nous permettre non seulement de situer la place de René Jeanneret dans le champ de la linguistique appliquée, mais aussi par la même occasion de proposer quelques repères à l'attention des personnes qui s'interrogent sur la nature et le devenir de ce champ.

Au début des années soixantes, le projet dont nous venons de retracer les grands traits ne soulevait guère de difficultés épistémologiques: ce qui était bon pour la linguistique structurale l'était aussi ipso facto pour la didactique des langues. La linguistique appliquée se définissait comme activité de sélection et de reformulation de certaines thèses linguistiques à l'intention des didacticiens. Très tôt cependant cette relation d'application immédiate de la linguistique à la didactique s'est révélée plus problématique qu'elle n'en avait l'air. Deux raisons au moins ont alimenté ces doutes:

a) Les modèles théoriques de la langue qui dominaient le marché scientifique se sont rapidement diversifiés et complexifiés. Pour ne prendre que le plus célèbre d'entre eux, le modèle générativiste tel qu'il avait été reformulé par Chomsky en 1965, les opérations formelles qu'il

établissait ne pouvaient guère être transférées à la didactique: les tentatives faites pour fonder des exercices ou des progressions didactiques sur l'organisation des règles syntagmatiques ou transformationnelles ont conduit à des impasses manifestes. Les versions sémantiques de la grammaire génératives ont un temps séduit certains didacticiens, mais les controverses théoriques suscitées à leur propos ont découragé toute tentative d'application. De manière plus générale, la rapidité avec laquelle a évolué la grammaire générative, l'émergence de modèles de plus en plus abstraits ont amené les didacticiens à renoncer à s'y référer comme à une source dont on pourrait tirer des conseils pratiques. Chomsky lui-même avait d'ailleurs lui-même mis en garde contre de telles utilisations de ses propositions.

b) Les questions que se posaient les didacticiens concernaient justement des aspects langagiers que les grammaires formelles considéraient comme non pertinents pour leur propos. De quelles connaissances un élève a-t-il besoin pour utiliser à des fins communicatives les mécanismes grammaticaux décrits ou pratiqués dans les nouvelles méthodes? D'ailleurs, ces mécanisme doivent-ils vraiment être appris pour eux-mêmes, comme prérequis à un apprentissage ultérieur de la communication? Et d'abord, que signifie au juste "communiquer"? Comment concilier une pratique qui ne peut pas ne pas produire des discours prescriptifs (il faut bien faire la part, au sein des productions des élèves comme au sein des documents de la langue cible, entre ce que l'on va accepter ou refuser) avec une linguistique qui se refuse par principe à toute prescription? Et surtout, est-ce que les décisions que le didacticien prend sur la base de sa propre vision de la langue sont vraiment appropriées aux attentes et aux besoins cognitifs et communicatifs des élèves? Quel rôle doit jouer (s'il doit bien en jouer un!) l'enseignement explicite de la grammaire? Qu'advient-il à une notion théorique lorsqu'elle est transposée dans le milieu pédagogique? Cette liste de questions est loin d'être exhaustive. Elle montre cependant d'une part que le choix des modèles théoriques de référence ne va pas de soi, d'autre part que la didactique est confrontée à des questions qu'elle est seule à pouvoir formuler et auxquelles elle ne peut pas en conséquence trouver de réponses dans les travaux des linguistes.

La didactique des langues est ainsi devenu un champ relativement autonome: c'est à elle désormais de définir ses objectifs, ses méthodes et ses hypothèses, quitte à se référer dans un second temps à des modèles autres, non seulement linguistiques, mais aussi psychologiques ou sociologiques. A partir de cette constatation, certains chercheurs ont proposé l'abandon de l'étiquette "linguistique appliquée" au profit de "didactique des langues" ou même "didactologie", qui ont l'avantage de libérer symboliquement l'enseignement des langues de la tutelle d'une autre discipline. Il est en tout cas évident pour tout le monde que, s'il y a *application* de la linguistique à la didactique, il s'agit d'un processus d'échanges et non de subordination: les didacticiens formulent eux-mêmes des propositions théoriques et les soumettent à un débat qui les concernent au premier chef et auquel sont conviés les linguistes, psychologues ou sociologues qui se sentent concernés par de telles questions.

Les linguistes dits appliqués sont ainsi invités à choisir entre didactologie et linguistique. Certains ont effectivement opéré ce choix. Il y a pourtant une troisième voie, en ce sens qu'il existe toujours un ensemble d'activités scientifiques (rattachées à ce que l'on a coutume d'appeler aujourd'hui *sciences du langage*) que l'on peut fort bien continuer à désigner par l'étiquette *linguistique appliquée* pour peu que l'on veuille bien donner un sens assez large à l'adjectif *appliqué* (n'oublions pas que le signe est arbitraire!). Ces activités concernent l'ensemble des pratiques sociales dans lesquelles le langage occupe une place centrale, soit comme objet (enseignement et apprentissage des langues, logopédie ou traduction) soit comme contexte (migrations, échanges ou travail en milieu multilingue), soit encore comme support (représentations sociales, stéréotypes ou schématisations discursives en général). Cette définition est certes assez floue dans la mesure où elle couvre de manière potentielle l'ensemble des activités humaines! C'est en fait à chaque chercheur qu'il incombe de décider si et comment, dans sa perspective propre, le langage est central dans les pratiques qu'il étudie et dans les méthodes qu'il utilise pour les appréhender. On peut très bien travailler, par exemple, sur la situation de consultation médicale sans aborder de front la question de la forme des discours qui prennent place dans ce genre de situation. On fera de la linguistique appliquée à partir du moment où l'on montrera par exemple comment ces discours rentrent

dans une typologie plus générale, ou comment la situation médicale se définit en partie par l'usage d'un certain type de discours. Comme tous les champs scientifiques, la linguistique appliquée se définit donc à la fois par les secteurs du monde qu'elle étudie et par la perspective qu'elle met en oeuvre.

La linguistique appliquée institue donc une relation particulière entre son objet et les modèles linguistiques. Elle contribue à leur élaboration en attirant l'attention sur la pertinence de certains paramètres. Par exemple, elle montre, à partir de ses travaux sur la communication exolingue entre locuteurs alloglottes et natifs, qu'un modèle exhaustif de l'interaction verbale doit nécessairement prendre en considération l'existence d'asysmétries entre les codes respectifs des interlocuteurs, et tenir compte de la remarque de Foucault selon laquelle la compréhension est un cas particulier du malentendu.

Les pratiques sociales étudiées par la linguistique appliquée apparaissent comme des modes variés d'existence du langage: celui-ci n'existe pas de la même manière dans une leçon de grammaire de langue maternelle ou étrangère, une séance de rééducation avec un patient aphasique, un entretien entre un demandeur d'asile et un fonctionnaire, ou le recours à un stéréotype dans un article de journal sur les relations entre les régions linguistiques de Suisse. L'étude de ces différents modes ne peut qu'enrichir la réflexion linguistique. Inversement, leur observation requiert un éclairage linguistique des pratiques auxquelles ils sont associés, éclairage qui ne peut venir que des modèles théoriques. C'est à notre sens dans cette interaction que réside un des traits caractéristiques de la linguistique appliquée.

Il n'en reste pas moins que la linguistique appliquée est le résultat d'une histoire. Par tradition et pour des raisons institutionnelles, elle s'intéresse prioritairement à la didactique des langues étrangères. Didactique au sens le plus large: transmission de savoirs linguistiques dans ses différentes phases, sous ses différents aspects et dans les contextes les plus variés:

- différentes phases: apparition de lacunes dans le répertoire verbal en langue étrangère de l'apprenant ou de l'alloglotte lorsqu'il se trouve confronté à une tâche langagière; sollicitation des outils nécessaires auprès

de son interlocuteur (maître, ou simplement interlocuteur natif); sélection et présentation de ces moyens par l'interlocuteur; saisie, utilisation (conforme ou non aux règles de la langue cible) des objets linguistiques fournis au titre d'outils, puis intégration éventuelle de ces objets nouveaux dans la compétence intermédiaire de l'apprenant ou de l'alloglotte;

- différents aspects: la langue peut apparaître comme objet d'un savoir grammatical de type scolaire ou comme un simple outil destiné à résoudre un problème de communication ponctuel;

- contextes variés: l'école n'est qu'un des contextes possibles de la transmission de savoirs linguistiques; beaucoup de gens ont appris, apprennent et apprendront fort bien des langues étrangères sans la moindre intervention institutionnelle, ou de manière mixte (l'institution pédagogique joue alors un rôle accessoire).

Ces thèmes de recherche soulèvent toutefois des questions qui engagent la réflexion en dehors du champ propre de la didactique. Par exemple, l'étude des procédés de sollicitation d'outils communicatifs telle que nous venons de l'évoquer est à l'intersection de la didactique et de l'analyse des interactions verbales: la sollicitation est en effet un procédé conversationnel au même titre que la prise d'un tour de parole ou la réfutation d'un argument. Par exemple encore, l'identification et la description des contextes dans lesquels un individu développe ses connaissances langagières relève de l'ethnographie de la communication ou de la sociolinguistique. Par exemple enfin la construction des connaissances pose des problèmes à la fois linguistiques (comment un système se transforme-t-il?) et psychologiques (quelles conditions doivent-elles être satisfaites pour qu'une donnée soit saisie et intégrée par l'apprenant dans sa compétence intermédiaire?). La didactique ne peut aller jusqu'au bout d'elle-même sans s'adresser à d'autres sciences. Ces interpellations multiples sont en même temps des apports à ces différentes sciences. La linguistique appliquée est la scène des échanges entre la didactique des langues et la linguistique.

Sous la direction de René Jeanneret, le CLA a exploré quelques-uns des nombreux domaines situés à l'intérieur du champ de la linguistique appliquée ainsi définie. Ses propres travaux l'ont d'abord conduit vers les canaux de la transmission des connaissances linguistiques: pour ne

prendre que le plus célèbre d'entre eux, le laboratoire de langues crée des conditions spécifiques, par exemple en favorisant un réglage fin du contrôle métalinguistique que l'étudiant exerce sur ses propres productions, ou en permettant une segmentation des différents constituants de la compétence communicative. Par ailleurs, une perspective globale sur les différents médias techniques envisagés dans leur mise en oeuvre complémentaire a conduit non seulement à une analyse comparative de leurs spécificités respectives, mais aussi à des réalisations pratiques. Cette interrogation sur les médias se poursuit actuellement dans un contexte différent grâce à une collaboration, instituée il y a maintenant plusieurs années, entre le CLA et la Fondation suisse des téléthèses. Le perfectionnement d'appareils permettant à certains handicapés d'élargir les limites de leurs moyens communicatifs verbaux a non seulement eu des effet bénéfiques pour les utilisateurs de ces appareils, mais elle a aussi conduit à une réflexion fructueuse sur la dialectique entre message et canal. Cette réflexion implique à la fois une confrontation à des difficultés techniques particulières et un recours adéquat à la boîte à outils conceptuels des linguistes: par là elle relève typiquement de la linguistique appliquée.

Les autres collaborateurs de René Jeanneret se sont engagés dans des voies parfois éloignées en apparence, mais très proches cependant par leur appartenance commune au champ de la linguistique appliquée. L'analyse des difficultés phonétiques rencontrées par des enfants de langue étrangère apprenant le français a elle aussi la double face qui nous est apparue dans d'autres travaux: en apportant des solutions à des problèmes d'apprentissage, on est amené du même coup à explorer la phonétique du français dans une perspective constrastive non pas abstraite, mais ancrée dans les activités verbales d'enfants confrontés à une nouvelle langue. De même, les renouvellements qui sont intervenus dans l'enseignement de l'allemand en Suisse romande ont à la fois mobilisé et enrichi les ressources linguistiques du CLA. Les recherches sur le bilinguisme et l'apprentissage de langues non-maternelles en milieu extra-scolaire ont permis de mieux comprendre certains aspects de notre milieu social (Que signifie être bilingue en Suisse, ou apprendre le français ou l'allemand sur le tas?). A un niveau plus théorique, elles ont entraîné une réflexion sur le sens de l'expression *maîtriser une ou*

plusieurs langue(s), question qui est bien sûr centrale dans l'ensemble de la linguistique.

Tel est notre parcours commun. Sans la moindre modestie, nous affirmons sa cohérence: il nous a conduits de l'enseignement des langues étrangères à la linguistique par des dépassements successifs - dépassements au sens hégélien du terme: chaque étape de ce parcours, loin de nous éloigner de la précédente, apparaît comme sa reprise et son approfondissement dans un cadre plus large.

Merci. - Non merci!

Jean-Paul Borel

Linguistique appliquée et René Jeanneret sont, pour moi, intimement liés, dès le début. C'est pourquoi j'ai accepté avec plaisir d'écrire quelques pages pour ce numéro spécial de **Tranel**, qui lui rend hommage. Et il m'est agréable de pouvoir préciser, comme préambule, que la collaboration avec lui a toujours été facile, sympathique, enrichissante et efficace - même si parfois nos opinions ne coïncidaient pas. Merci, René, de ton ouverture, de ta disponibilité, de ton écoute, et de ton amitié. Et ne me réponds pas "Non merci", comme le suggère mon titre un peu énigmatique (que l'on comprendra plus loin): c'est un "merci" sincère et qui n'attend aucune réponse.

Les questions qui nous ont occupés, René et moi, se référaient, toutes, sous un angle ou sous un autre, à l'enseignement d'une langue indo-européenne à des étudiants dont la langue maternelle appartenait aussi, en principe, à cette grande famille. Pourtant, déjà à cette époque et dans ce contexte, j'étais passionné et inquiété par les difficultés de la communication, par l'idée que codage et décodage ne coïncident jamais parfaitement et que la réception diffère toujours tant soit peu de l'émission ou, en d'autres termes, que le vécu, qu'a le destinataire, du message reçu, ne colle jamais à celui qu'en avait l'émetteur. Plus tard, j'ai envisagé cette difficulté sous forme de relation problématique entre le niveau formel et le niveau sémantique et avec la prétention, naïve mais dynamisante, de codifier, de formuler de façon réelle et pédagogiquement productive la différence de ces relations, d'une langue à une autre. Qu'on me permette une anecdote, qui illustre la nécessité dans laquelle nous nous trouvions, il y a... une trentaine d'années, de clarifier notre position face à ces deux niveaux. Nous étions en train de corriger, une bonne dizaine de professeurs de français, un examen de classement d'élèves étrangers. Ce n'est qu'au bout d'un temps assez long que l'un d'entre nous a été pris d'un fou rire qui nous a fait suspendre notre travail, jusqu'au moment où il a pu nous expliquer son hilarité. Nous avions en effet tous corrigé au niveau formel la mise au féminin, exigée par l'épreuve de classement, de la phrase: "Le mari de mon oncle est grec". Et tous nous avions admise comme correcte la formule: "La femme de ma tante est grecque". Il a

fallu qu'un élève étranger nous fasse remarquer l'incongruité sémantique de l'expression pour que celle-ci redevienne "parole", signe exprimant son sens.

Depuis cette époque je ne cesse de m'interroger sur la réalité existentielle de la réception d'un discours. Est-il possible qu'un récepteur de langue et de culture françaises, par exemple, perçoive la vérité (vivante, vécue) d'un message émis pas un Espagnol ? Une fois admise, avec tristesse, la réponse négative, se posait la question du degré d'approximation auquel on pouvait prétendre et surtout des moyens - des instruments linguistiques - à offrir à ce récepteur pour lui permettre d'arriver le plus près possible de cette vérité. C'est aussi cela qui m'a aidé à revenir de l'erreur généreuse que nous avions tous commise, plus ou moins, dans l'enthousiasme des méthodes dites nouvelles et directes. Non, une langue seconde ne peut pas et ne doit pas s'apprendre "comme" la langue maternelle. Cette dernière s'acquiert en même temps que la pensée; mot et concept, ou mot et objet sont une seule et même chose dans l'esprit de l'enfant. D'où toute une série de réflexions de la science contemporaine (qui ne fait d'ailleurs que poursuivre des analyses commencées il y a des milliers d'années, chez les premiers penseurs grecs entre autres, et menées parallèlement dans des cultures dites "primitives", comme l'a montré l'ethnologie) sur le pouvoir des mots, sur la force - la magie - du langage. La deuxième langue vient se greffer sur un tout langue/pensée; sa situation est donc radicalement différente et son apprentissage sera *sui generis*, même s'il peut utiliser certains des mécanismes qui sont intervenus dans l'acquisition de la langue/pensée maternelle. Inutile de dessiner une cuiller et une fourchette, au lieu d'en donner la traduction: dans le système de l'élève, l'objet et son nom sont indissolubles.

Ces réflexions strictement linguistiques m'ont amené à découvrir un problème presque identique dans le phénomène littéraire, à l'intérieur d'une seule et même culture. Je m'étais préoccupé, pendant de longues années et suivant en cela l'orientation reçue à l'Université, des fameuses intentions de l'auteur. Il s'agissait de dépister, dans des textes sophistiqués ou apparemment anodins, ce que l'auteur avait voulu dire (au sens fort du terme, incluant le pourquoi de cette volonté) et qui était censé être la vérité dernière du texte - que cette intention, d'ailleurs, soit consciente ou

non, ce qui rendait le problème plus passionnant encore et attribuait au critique un pouvoir quasi divin. Et c'est à une tentative de revoir l'ensemble de la question et d'appréhender tout le trajet d'une idée (qui passe du monde à l'esprit de l'auteur, se transforme en message capté par le lecteur et agit ainsi à son tour dans le monde), que j'ai consacré, en 1981-1982, mon congé sabbatique; j'ai cherché à analyser la réception réelle et dynamique que faisaient des collégiens péruviens de la lecture des oeuvres littéraires de leurs compatriotes contemporains. Et nous avons découvert le grand hiatus qui - souvent - sépare le message que l'auteur a voulu, a cru transmettre, de l'impact qu'il a eu en fait dans l'esprit et dans la vie du lecteur.

C'est au cours de cette enquête que j'ai eu l'occasion et, en un sens, à la fois l'obligation et la chance, de sortir du cadre des langues indo-européennes et des cultures qui leur sont liées. Ceux qui ont eu l'occasion de faire cette expérience savent quel choc elle représente.

Tout d'abord, j'ai tiré de cette confrontation des conclusions sur ma propre situation. En effet, j'ai dû nuancer les affirmations précédentes, et selon lesquelles langue et pensée sont indissolubles. Si nous avions pu considérer comme correcte la traduction: "La femme de ma tante est grecque", c'était parce que, dans notre civilisation occidentale, le discours a une vie à soi, par moments totalement séparée de la pensée, du sens, de la réalité vécue. Il y a une série de mots qui s'emploient pour eux-mêmes, sans référence véritable à une valeur sémantique - du moins à une valeur sémantique généralement reconnue, mais même, souvent, de façon absolue: c'est le mot et le mot seul qui apparaît, parce qu'il "doit" apparaître à un certain moment, dans une certaine circonstance. Liberté, démocratie, neutralité, patrie, égalité ne sont que les exemples les plus spectaculaires; on pourrait en citer des centaines, hélas, et bien des linguistes se sont amusés (?) à démontrer cette vacuité qui frappe, trop souvent, notre langage.

Le danger, de ce point de vue là, est double. D'une part, comme nous venons de le voir, il y a l'existence d'un discours sans contenu, ce qu'on dit parce qu'il faut le dire, mais qui n'a pas de sens réel, qui n'engage personne ni n'engage aucune valeur concrète. Le danger que représentent ces mots vides de sens va plus loin. Le discours cherche souvent à

masquer la vérité, à la déguiser, à la fausser. On connaît le crédit qu'il faut accorder aux phrases qui commencent par la fameuse formule: "Je ne suis pas raciste, MAIS...". D'autre part, ce phénomène est dangereux parce qu'il s'articule avec le caractère culturel de la liaison entre le niveau formel et le niveau sémantique. Même si un dictionnaire français-espagnol ne peut donner de démocratie que l'équivalent unique et apparemment non ambigu de "democracia", et même si la définition du terme, dans un dictionnaire monolingue espagnol ou français, semble coïncider exactement, il est évident que le vécu espagnol et le vécu français seront fort éloignés l'un de l'autre. La démocratie que l'Espagne découvre (ou redécouvre, mais après une longue période d'oubli et de frustration) à la fin des années soixante-dix, présente un dynamisme, une foi, un optimisme - et peut-être une certaine naïveté... - qui n'ont que peu de chose à voir avec la démocratie fatiguée et désabusée de la Cinquième République. J'ai entendu récemment plusieurs exposés, à la radio suisse, sur Madagascar. On y évoquait le nécessaire retour à la "démocratie". Quelle démocratie ? Celle des dictionnaires, bien entendu, avec toute sa rigidité et son ambiguïté. On y évoquait aussi le manque de "conscience politique" de la grande majorité des habitants, qui n'ont d'autre souci que de ne pas mourir de faim. Tant la démocratie ou sa nécessité que cette conscience politique étaient des concepts européens; il était facile de voir leur inefficacité à rendre compte du véritable drame malgache. Il est difficile à un Européen qui n'a jamais eu faim de comprendre que la faim EST une forme de conscience politique, tout aussi noble que nos plus fines réflexions sur le système bicaméral ou la séparation des pouvoirs. Il lui est presque impossible d'admettre que nos notions de démocratie, de justice, de liberté, de conscience politique (je parle des acceptions courantes, tacitement admises, dans lesquelles cette dernière notion suppose une certaine croyance dans le libre jeu des partis et la signification du suffrage universel, dont en réalité beaucoup de nos concitoyens doutent aujourd'hui, consciemment ou non) sont un luxe de privilégiés et ne peuvent intervenir qu'une fois satisfaites les nécessités élémentaires, la sauvegarde de l'existence, comme nous le verrons plus loin à propos de la Chine.

Lors de mon séjour au Pérou, j'ai eu l'occasion d'entrer en contact avec la façon de penser et de vivre des RUNAS, des "serranos", des

"montagnards", comme on a décidé de les appeler pour éviter le terme "indio", à consonance méprisante, et dont nous appelons la langue QUECHWA. J'ai bien vite compris qu'il ne s'agissait pas simplement d'une autre langue, mais bien d'un univers différent (au sens le plus fort du terme) du nôtre. Si Kant a raison lorsqu'il pense que nous projetons sur un "réel" inaccessible des schémas qui permettent de le saisir tant bien que mal en le construisant - et parmi ces schémas, le temps et l'espace, le temps linéaire et irréversible et l'espace à trois dimensions - on peut imaginer que des cultures sans contact avec la nôtre pendant des millénaires, voire pendant des millions d'années, aient utilisé des schémas un peu différents des nôtres. Le temps et l'espace latino-américains (la désignation est trop générale, et ce que je vais dire n'est pas valable de la même façon pour un habitant cultivé d'une grande capitale ou pour un "serrano" hispanophone) ne sont pas, à strictement parler, les nôtres; ils sont plus souples, et ils remplacent l'incroyable et inhumaine précision des horloges à quarz par une exceptionnelle précision vitale. "Acacito no más", par exemple, qui pourrait se traduire, littéralement, par "ici tout près", peut faire allusion à quelques mètres ou à plusieurs kilomètres, lorsque la situation l'exige; et le destinataire n'est pas plus trompé par cette apparente ambiguïté que par les millièmes de millimètres de nos machines de précision (pour rester dans les exemples modestes). De même, "ahora mismo", ou "ahora mismito" ("maintenant même", puisqu'il faut traduire) ouvre une période indéterminée qui peut paraître, à nos yeux européens, démesurée par rapport à l'expression, mais qui sera aussi évidente pour le destinataire appartenant au système que l'est pour nous le centième de seconde de nos courses de ski; plus évidente peut-être, car qui se représente vraiment un centième de seconde ? Bien entendu, l'ethnocentrisme européen donne de ces phénomènes une explication socio-psychologique basée sur notre temps et notre espace (comme si Einstein n'avait pas existé...) et qui suppose chez les Latino-américains un mélange de naïveté et d'hypocrisie, alors que, bien au contraire, c'est leur vision du temps et de l'espace qui est plus existentielle que la nôtre, donc plus "réelle" si l'on en croit... le très occidental Jean-Paul Sartre!

De retour en Suisse, j'ai analysé avec mes étudiants un texte de la

tradition orale équatorienne[1] . Nous sommes partis d'une version bilingue runa-simi et espagnol. Voici la traduction approximative du début du premier récit, intitulé "Le Charún Yaya":

> Une femme descendait sur les flancs du mont Charún, portant dans ses bras un bébé non baptisé. Alors, le Père Charún est sorti et en sortant il l'a appelée et lui a dit: "Où vas-tu?" Quand le Père Charún l'a appelée, elle lui a répondu: "Je vais à Biblian chercher un peu de maïs". Alors le Père Charún lui a dit: "Bon, je te donnerai du maïs en gage. Viens, petite femme". Alors, il a emmené la femme à l'intérieur.

La première réaction occidentale normale, c'est d'admirer la fraîcheur du récit et la naïveté du conteur, qui croit que les montagnes parlent. Nous sommes bien dans la mythologie, dans ces narrations très simples - voire simplistes - fruits d'une mentalité primitive. Pourtant, nous savons que ces récits mythologiques cherchent souvent à rendre compte de phénomènes naturels - peut-être, ici, une "apparition" dans le brouillard...? - ou socio-culturels. Dans cette dernière optique, on pourrait proposer une interprétation intéressante:

> Une femme allait acheter du maïs au village, avec son dernier né dans les bras et, caché sous sa jupe, un peu d'argent obtenu par la vente de la laine de ses moutons. Soudain, elle a vu un petit replat et elle s'est dit que là, elle pourrait très bien cultiver du maïs, au lieu d'aller l'acheter. Et elle est entrée ainsi dans le circuit de la culture. En même temps qu'elle se libérait de la dépendance à l'égard des cultivateurs, elle laissait s'instaurer une autre forme de dépendance, à l'égard de la montagne (de la terre, de la pluie, du soleil).

A partir de cela, nous opposons la version "rationnelle", claire et exacte et faisant appel implicitement à une étude socio-économique, à

---

[1] **Dioses y diablos**, tradición oral de Cañar Ecuador. Textos quichuas recogidos y traducidos por Rosaleen Howard-Malverde. **Amerindia**, Revue d'ethnolinguistique amérindienne, Numéro spécial 1, A.E.A. (Association d'Ethnolinguistique Amérindienne), Paris, 1981.

celle du texte naïf, magique; nous trouvons la nôtre plus efficace, mais nous reconnaissons la beauté émouvante de l'autre. De plus, nous supposons que les membres de la collectivité dans laquelle ce récit circule non seulement savent le décoder, mais encore aiment évoquer, à travers lui, le sens de leur travail de la terre, ce mélange de liberté et de dépendance que nous venons de voir.

Toutefois, il nous a semblé qu'une troisième correction s'imposait. Cette relation à la terre n'est pas la même dans le texte quechwa que dans la version française, dans la transcription en langage explicite et non symbolique. Le récit original, en personifiant la montagne, exprime le rapport privilégié que les RUNAS ont établi avec la nature. Nous avons appelé "horizontale", de dialogue et d'échange entre partenaires égaux, cette relation à la terre, opposée à la relation "verticale", de domination, qui caractérise la façon dont la civilisation occidentale a mis la nature à son service, l'a domestiquée, l'a domptée. Notre passage du texte original à la lecture "intelligente" que nous en faisions à travers sa version française confirme bien l'adage italien: "Traduttore, traditore". Nous avons projeté nos schémas sur une réalité humaine construite selon d'autres paramètres; nous avons cru l'expliquer, l'enrichir d'une signification jusque là seulement latente, mais en fait nous lui avons ôté sa vérité.

Par ailleurs, on voit que la pensée de ces "primitifs" (j'ai utilisé exprès, plus haut, des termes de cette coloration ethnocentrique, pour préparer la réflexion suivante) coïncide assez bien avec un des aspects les plus modernes de notre conscience politique, pour reprendre une expression déjà commentée. Le rapport horizontal avec l'"autre", avec les autres hommes, avec la nature, est bien ce qui anime le combat des écologistes. C'est effectivement une nouvelle forme de relation avec l'environnement global que les "verts" (je connais les dangers de l'étiquette, mais je crois qu'elle représente la couleur de l'avenir, non seulement en politique au sens strict, mais encore et surtout en science, en technique, en économie) ont cherchée, trouvée ou retrouvée. Et ils partent du regret que cette vision du monde n'ait pas régi notre activité de production et de transformation depuis toujours, ce qui aurait évité les désastres qui nous menacent aujourd'hui. Certes, les RUNAS n'ont pas inventé les sondes interplanétaires ni les bombardiers supersoniques - ni

le scanner d'ailleurs, ou les antibiotiques, qui ont sauvé tant de vies humaines. Mais ils ont découvert des valeurs à côté desquelles notre glorieuse civilisation a passé sans même les soupçonner, et les ont exprimées dans des textes apparemment naïfs et que nous avions cru enrichir en les expliquant selon nos concepts. Ce que nous appelons leur "retard" sur nous, voire leur infériorité, dans certains domaines (une forme de technique), est compensé par leur avance et leur supériorité dans d'autres.

La linguistique appliquée, lorsqu'elle traite des rapports entre notre langue et une langue (donc, une culture) non indo-européenne, devrait chercher bien au-delà de son domaine traditionnel les ponts qui permettent de passer d'un univers sémantique à l'autre, en vue de leur enrichissement réciproque. Il n'y a décidément pas de sémantique universelle, quelque généreuse qu'ait été l'hypothèse de Chomsky. Ou alors il faut la situer, la chercher en deçà ou au-delà des diverses réalités existentielles qui distinguent les uns des autres les grands groupes ethniques. Est-ce possible? Est-ce utile? Peut-être ..

Bien des années plus tard, j'ai eu le privilège de refaire une expérience de même genre, encore qu'avec quelques différences importantes. J'ai enseigné le français à l'Université des Chemins de fer de Changsha (République Populaire de Chine) et, pendant un an, j'ai appartenu à l'une de ces fameuses "unités" qui caractérisent le "modèle chinois" de la voie socialiste. Chaque ensemble économique (hôpital, usine, banque, établissement d'enseignement, grand magasin, ministère, etc.) forme en effet un petit monde en soi, qui n'a que quelques ressemblances superficielles avec nos campus universitaires (dans le cas qui nous concerne). Tout le monde - étudiants, concierges, secrétaires, enseignants, jardiniers, chauffeurs, ferblantiers, maçons, médecins, et j'en passe) est profondément lié à l'Unité; il y vit, il en dépend à bien des niveaux, il y trouve ses racines, sa sécurité et celle de sa famille, ses devoirs aussi, bien sûr. Cela ne peut pas ne pas avoir de conséquences sur la vision du monde, sur l'échelle de valeurs, sur la structure de la pensée et de la langue qui l'exprime. Des mots comme liberté, obéissance, sens critique, travail, obligation, fête, pour n'en citer que quelques uns, sont évidemment marqués par cette situation particulière. Il en va de même de notions apparemment moins flexibles, comme manger et boire, chambre,

logement, maladie, argent, thé, eau chaude... Eau chaude? Mais oui: qui dit eau chaude chez nous ne dit rien d'important et imagine les deux robinets installés dans toute salle de bains et dans toute cuisine "normale". Qui dit eau chaude en Chine dit bouteilles thermos, distribution gratuite d'eau bouillante à certaines heures et en certains endroits, calcul des besoins, équilibre entre le désagrément de ressortir de la maison ou celui de n'avoir que de l'eau tiède, toilette du matin à l'eau froide et douches chaudes collectives une ou deux fois par semaine, etc. Immergés dans cette ambiance, seuls Européens une bonne partie de l'année, nous avons vite compris qu'aucun dictionnaire ni aucun traducteur ne nous permettrait de passer vraiment, globalement, de notre univers à celui dans lequel, cependant, nous vivions ma femme et moi. C'est à la fois exaltant et terriblement désécurisant. C'est un apprentissage quotidien, et toujours provisoire - puisqu'apprendre, c'est projeter nos concepts sur une réalité qui en a créé d'autres, et qu'on ne peut assimiler vraiment qu'à la longue, du dedans, depuis la tendre enfance.

Cette expérience du dépaysement total m'a permis de mieux comprendre les difficultés de mes étudiants dans leur apprentissage du français. Les connaissances très élémentaires que j'ai pu acquérir de la langue chinoise m'ont aidé à résoudre quelques problèmes élémentaires, comme celui qui donne son titre à cet article. Dans une classe de débutants absolus, j'avais prudemment introduit, pour de petits exercices de conversation en situation, "s'il vous plaît" et "merci". Dans le premier exercice concret, où je jouais moi-même un des rôles, je dis "merci" à un étudiant et il me répond "non merci". Or, je venais précisément de comprendre qu'au remerciement chinois "xiexie", on répond "buxie", qui correspond à "il n'y a pas de quoi" mais qui, traduit mot à mot, donne bien "non merci". J'étais fier d'avoir compris d'où venait la faute, mais je ne résolvais que le problème de surface; il aurait fallu expliquer (et d'abord savoir...!) quand et pourquoi on remercie ou non, en France (ou en Suisse romande, avec la grande différence que nous connaissons) et en Chine, qu'est-ce que cela exprime réellement, et quand et comment on y répond dans la vie courante. Le vrai problème se situe bien à ce niveau, proprement sémantique: quel rôle jouent un concept et le mot qui lui correspond, dans l'ensemble pensée-vie-langage qui caractérise nos deux univers et les rend si différents l'un de l'autre. Mes étudiants étaient

Chinois; leur univers de référence restait chinois à 95%, même dans leur troisième année d'apprentissage du français. Lorsqu'ils voulaient s'exprimer en français, ils rencontraient d'énormes difficultés: lorsqu'ils y parvenaient (lorsqu'ils avaient la sensation d'y être parvenus) je devais parfois leur demander ce qu'ils avaient voulu dire. Leur phrase semblait grammaticalement correcte. mais soit elle était ambiguë, soit elle signifiait quelque chose qui n'entrait pas dans le contexte, soit simplement je ne la comprenais pas. Et c'est là que commençait ce qu'on peut bien appeler l'aventure du professeur de français dans un pays de langue non indo-européenne: une tentative de dialogue, vécue sincèrement et obstinément par les deux parties, pour trouver quelques uns de ces "ponts" dont je parlais plus haut, et qui fonctionnent avec les deux langues et les deux pensées en même temps. Beaucoup d'exemples resteraient peu clairs pour quelqu'un qui n'a pas fait d'expérience semblable.

Je me rappelle un cas assez significatif. J'avais proposé comme thème de composition "L'homme ne vivra pas de pain seulement" (en me gardant, bien entendu, de citer la fin de la parole biblique ni même l'origine chrétienne de la phrase, notre religion restant d'accès très difficlle aux jeunes Chinois). Comme d'habitude, nous avons préparé la redaction dans une discussion générale, en classe - et les étudiants devaient me remettre leur texte, inspiré ou non de ce premier échange, la semaine suivante. Je faisais l'impossible pour intervenir le moins possible et je ne me souviens pas si je suis responsable du fait que la réflexion a porté, en effet, sur ces "autres choses" dont l'homme a besoin pour vivre. Amour, culture, liberté, démocratie, courage: le débat a été fort animé. D'où ma surprise, la semaine suivante, lorsque je me suis mis à lire les compositions. Tous ou presque insistaient longuement sur... le pain, dont nous n'avions pas parlé! De jeunes Européens se seraient étendus, comme dans la préparation collective, sur les "à-côtés", sur les "vraies valeurs": le pain est assuré! "Du vieux pain n'est jamais dur mais pas de pain, ça, c'est dur" ne s'entend plus qu'en guise de plaisanterie. Mais pour ces jeunes Chinois, dont quelques uns ont connu la faim, et qui tous ont entendu parler de celle de leurs parents et de leurs proches, le pain, la nourriture, ce qui permet de ne pas mourir de faim, reste quelque chose d'essentiel et presque de sacré. Et je sentais aussi l'orgueil de ces jeunes socialistes (souvent très critiques face au socialisme concret dans lequel ils

vivent) qui rappelaient qu'en quarante ans la Chine socialiste avait donné du pain (ou du riz...) à tout le monde, à ces 1.160.000.000 de personnes qui font de leur pays l'Etat le plus peuplé du monde. Il ne s'agit pas d'ouvrir une polémique sur les réussites ou/et les échecs du régime communiste chinois. Ce qui est intéressant, c'est leur réaction, à ces jeunes, et même après une longue et intéressante préparation où le problème du pain avait été tranquillement escamoté, pour évident. Le "concept" pain, en Chine, n'est pas l'équivalent du nôtre, et pas seulement parce qu'il est généralement remplacé par le riz....

J'ai dit "merci" à René Jeanneret, au début de cet article, pour la générosité de sa collaboration. Au fond de moi-même, je dis aussi merci à mes étudiants chinois d'avoir partage avec nous (ma femme leur donnait des leçons de conversation, et nous nous retrouvions souvent, étudiants et professeurs, en dehors des cours) cette extraordinaire aventure de la communisation entre deux univers différents. Peut-être que l'un d'entre eux me répondrait "non merci". Je ne lui en tiendrais pas rigueur au niveau formel, mais je ne serais pas d'accord avec le contenu sémantique de l'expression. Il y a de quoi les remercier. Ils auraient pu refuser le jeu, ne rien vouloir entendre de cet autre univers sémantique que nous véhiculions, n'accepter de connaître de la France que ses côtés spectaculaires ou directement utilisables. Il n'en a rien été. Le fait national est trop important, dans leur échelle de valeurs, pour qu'on le traite à la légère, même s'agissant d'un autre pays. Ils sont restés Chinois, comme nous sommes restés Européens, et cela est bien. Mais nous (eux et nous...) avons ouvert quelques brèches dans les barrières apparemment insurmontables qui nous séparaient; nous nous sommes enrichis, mutuellement, de certaines valeurs, de certains secrets de l'autre pensée. Pensée qui, dans le cas du chinois, n'est pas seulement inséparable de la langue et de la vie, comme dans toute culture digne de ce nom, mais encore de l'écriture. Mais c'est un autre thème, passionnant lui aussi.

A ce propos, et pour conclure, je prends la liberté de vous signaler un des beaux livres que j'aie lus ces dernières années: **Idéogrammes en Chine**, d'Henry Michaux. C'est le plus bel effort que je connaisse de pénétrer dans l'autre sans le violer, effort qui n'était possible qu'avec toute la sensibilité, l'intelligence et la culture de Michaux - et pour permettre à qui "sait lire" de le faire en sa compagnie. Si je termine sur cette note, c'est que je pense que les sciences humaines, et parmi elles la linguistique, n'ont de sens que si elles servent à rapprocher les peuples, à redécouvrir un véritable humanisme non ethnocentrique, à créer pour le monde de demain une pensée (un ensemble pensée, langue et vie) riche de ce qu'il y a de meilleur sous toutes les latitudes et longitudes, des Andes à la Chine en passant par Neuchâtel.

The interface between linguistics and education

Jenny Cheshire, Universités de Fribourg et de Neuchâtel
and **Viv Edwards**, University of Reading, UK

1. Introduction

Many of the findings of sociolinguistic research are directly relevant to the formulation of educational policy and practice. For example, teachers, policy makers and educationists need to take account of differences in the form and function of spoken and written language, of the way in which pupils' gender, social class and ethnic group may affect the way they speak, of the relationship between standard and nonstandard varieties of language, and of social attitudes towards linguistic diversity. The changes in education that are currently taking place in the United Kingdom have made the sociolinguistic dimension to language use increasingly relevant. The National Curriculum, which is being implemented at breakneck speed in British schools, stresses the importance of oral work in all subjects in the school curriculum, and insists on the assessment of both oral and written English. Sociolinguists may be pleased that the importance of oral work has been officially recognised, but at the same time they have become painfully aware that we still know far too little about many vitally important features of spoken language. Teachers are being asked to draw up assessment procedures for aspects of language which even experts in linguistics do not fully understand.

2. The survey of British dialect grammar

Between 1986 and 1989 we carried out a survey of British dialect grammar, which was designed to contribute to our understanding of just one of the educationally relevant aspects of language: the relationship between standard and nonstandard English syntax. Our aim was to obtain information on dialect syntax and, eventually, to present this in a way that would be helpful and accessible to school teachers. We planned the dialect survey before the introduction of the National Curriculum, already seeing that this

type of information was urgently needed. Research in Britain had shown the problems that could be caused by an incomplete understanding of the differences between the linguistic forms of standard English and those of nonstandard varieties: Edwards (1983), for example, discusses some of the inappropriate teaching strategies that teachers may use when teaching reading skills; and Edwards (1979) and Cheshire (1982a) give examples of hypercorrect forms produced by schoolchildren in their written work. During 1989, however, the National Curriculum was introduced in schools throughout England and Wales, and the need to provide this type of information became still more urgent. The National Curriculum sets out 10 'attainment levels' for children, covering the age range 5 to16. By level 5, children should be writing in standard English (Cox 1989: 17.34); from level 7, they should be competent in speaking and listening to standard English 'wherever appropriate' (Cox 1989:15.24). The National Curriculum is uncompromising in its insistence on the place of standard English in the English curriculum:

> The development of pupils' ability to understand written and spoken standard English and to produce written standard English is unquestionably a responsibility of the English curriculum (Cox, 1989: 4.34).

It is equally uncompromising in deciding who will carry the burden of dealing with the linguistic differences between standard and nonstandard varieties of English, assuming that teachers 'themselves have an accurate understanding of the differences between written standard English, spoken standard English and spoken local varieties of English ' (Cox 1989: 4.40)[1] . Such an assumption would appear, at the very least, to be optimistic. A study of the level of linguistic knowledge and awareness among students training to be primary teachers (Chandler et al.1988) indicates considerable gaps in their understanding of language.

---

[1] 1. The Cox report recognises, however, that it is difficult to teach spoken standard English and that there is likely to be some difference of opinion about whether this should be seen as a responsibility of the English curriculum (Cox 1989,4.34).

We did not set out to address the differences between spoken and written standard English, which continues to elude linguists who have been working on spoken English for many years (see, for discussion, Crystal 1980). Instead, we aimed simply to increase the amount of information on local dialect syntax that is available for teachers to consult, and to involve school children and their teachers in gathering that information. Dialectologists and sociolinguists know far less about dialect grammar (by which we mean morphology and syntax) than about dialect vocabulary or phonology (Edwards, Trudgill and Weltens 1984), so that it has been difficult to provide teachers with any detailed information on regional variation in British English grammar. Some general information is available on the linguistic differences that teachers can expect to find between the local nonstandard variety of English and standard English (for example, Edwards 1983; Milroy and Milroy 1985), and some detailed information has been made available to English advisors on the dialect grammar of five areas of the British Isles (Scotland, Northern Ireland, Southern England, and Newcastle upon Tyne) - see Milroy and Milroy 1989. For the most part, however, teachers have had to face the burden of attempting to understand the differences between standard and nonstandard dialects of English on their own. There is widespread public confusion of dialect grammar with 'sloppy English' or 'incorrect' English, and in the absence of any proper linguistic or sociolinguistic training for teachers there seems little reason to expect the majority of teachers to be any less confused than the rest of the general public.

The Survey of British Dialect Grammar therefore aimed to extend our understanding of British dialect grammar; in particular, it aimed to establish which linguistic features were used in which parts of the country. We established a nationwide network of teachers who were willing to take part in collaborative teacher-pupil projects on language use in the local community (see Edwards and Cheshire 1989 for details). The time was ripe for an initiative of this kind. There has been a marked growth in schools in recent years of "language awareness programmes" at both primary and secondary levels. A central tenet of such programmes is that children

themselves are the experts: they are all competent users of at least one language - which in itself is no mean achievement - and this knowledge can be used in understanding and explaining a wide range of social and political issues (Clark et al. 1987).

The collaboration between schools and linguists is an important development. On the one hand, teachers are interpreting the accumulated knowledge of linguists and, in particular, of sociolinguists, to their pupils. On the other hand, the rapidly developing awareness of language in teachers and children opens up many new possibilities for linguists. There had, of course, been notable previous initiatives in this area, including the survey of languages and dialects of London schoolchildren (Rosen and Burgess 1980) and the much larger Linguistic Minorities Project (LMP 1985). However, our own survey is, to our knowledge, the first attempt to involve schools in directly gathering linguistic data rather than information on language use.

For reasons of economy, the Survey had to take the form of a questionnaire, which we sent to all the participating schools. The questionnnaire consisted of 196 linguistic features, drawn from the main areas of dialect grammar described in Edwards, Trudgill and Weltens 1984 (see Appendix 1). We felt it essential that a period of language awareness work (see Hawkins 1984, Jones 1989) should precede the administration of the questionnaire, in order to ensure that children provided reliable information, rather than simply the answers that they assumed their teachers wanted. In order to reinforce this point, we developed a series of lesson outlines and materials, tried these out during the pilot stage of the research, and sent the modified version to all teachers who participated in the Survey. The lesson outlines covered topics such as multilingual Britain, language variation, language change, standard English, and 'talking proper'. The questionnaire on local dialect usage was presented as the end point of the work on language awareness, with the intention of consulting pupils as the experts on their local variety of English, and asking them to tell us whether the forms listed on the questionnaire were used locally.

The results of the Survey provided the information that we had hoped for, giving us a general picture of the regional distribution of those features

of dialect grammar that had been included on the questionnaire. We were also able to form some preliminary hypotheses concerning dialect levelling in the British Isles. We briefly discuss part of the analysis of the completed questionnaires in section 4; fuller details are given in Cheshire, Edwards and Whittle 1989. However, we also obtained some sociolinguistic information of a more general kind, as a by-product of the lesson suggestions that were sent to the teachers participating in the Survey. Teachers who returned the questionnaires were invited to comment on the usefulness of working on dialect issues in the ways that we suggested in the lesson outlines, and on practicalities surrounding the completion of the questionnaire. Their responses were, without exception, favourable; the general feeling was that the topics used as basis for classwork were very successful, generating a great deal of constructive discussion and, in many cases, written work (Edwards and Cheshire 1989). Some teachers offered us extensive examples of the written work that their pupils had produced as part of their exploration of dialect. These examples were of interest to us as sociolinguists, in some cases providing a qualitative counterbalance to experimental research on attitudes to regional variation in English, in other cases giving us direct evidence of children's reactions to linguistic diversity and of their interest in exploring the everyday realities of language use in their local community. The work that we received convinced us of the value of incorporating language work in the classroom which allows children the opportunity to explore their personal reactions to linguistic variation and to develop their skills as sociolinguistic researchers in the local community. In section 3 we give some examples of the work that we found the most interesting.

3. Reactions to linguistic variation

The work that we received covered a range of topics. We were particularly interested in the topic of correction, both because we wanted to see which linguistic variables are salient to the teachers, parents and other adults who feel the need to monitor children's language and because we were curious about the children's reactions to being corrected. We were also interested in some written work that illustrated how language functions as a symbol of individual and social identity, and in work describing children's attitudes to regional variation.

3.1. Correction

Part of the lesson outline on the topic of 'talking proper' invited children to reflect on whether teachers or other people ever corrected the way they spoke or wrote, to consider the kinds of things that these people said, and to explore their feelings about being corrected. Two teachers sent us the written work that their classes of 14 year old children had done on this topic. This work was of interest for a number of reasons. First, we were interested in the identity of the forms that children said were corrected, since there is little precise information available on stigmatized forms in the research literature, and few hypotheses offered to explain why some variables are more salient to speakers than others. Condemnation of 'h' dropping, for example, is very widespread in Britain, but people do not seem to be concerned about vowel alternations (such as regional variation in the pronunciation of words such as *bus*, which may be [b s] or [b s].

Trudgill (1986:11) suggests that overt stigmatization occurs when there is a high status variant of the stigmatized form which tallies with the orthography, while the stigmatized form does not. Many of the corrections concerning pronunciation that schoolchildren wrote about gave support to this view. Sometimes (as in examples 1 and 2) corrections were expressed in terms of 'dropped letters' or additional 'letters':

> 1. Mum corrects my speech when I drop letters especially 'h' and it annoys me but I suppose she's right.

2. Yes they moan at me when I start to speak like a Scouser. I say married as if there's about 7 r's in it - marrrrrrried.

3. Yes like when I say ye they always correct me and say yes.

Predictably, other corrections concerned features of nonstandard English grammar, which were denied existence (example 4) or said to be 'not English' (example 5):

4. Yes because I use words like worser and other things like that when there's no such word.

5. Yes they correct me when I am saying something and say that's not English. If I say what they say that. If I say can I borrow this they say it's not borrow it's lend.

A second reason for our interest was the information that we received, indirectly, on whether correcting children's language is a worthwhile exercise. Teachers in England and Wales are sometimes advised on the kinds of corrections that they should make. For example, the Cox Report (Cox 1989:4.46)) rightly points out the dangers of indiscriminate correction, but suggests that teachers should correct nonstandard forms and highly stigmatised forms (such as the past tense forms of see)that occur frequently. However, the work which we received did not lead us to share the view that correction is worthwhile. Several children reported 'corrected' versions of their speech that we are confident were not made in that form:

6. Teachers normally correct me when I say can I lend a pen but you shouldsay can you please borrow me a pen

7. Yes. When I say I saw something they (teachers) say to say seen but my parents say it the opposite. This confuses me.

8. When you ask to lend something they always say borrow is the right word then your next lesson you ask to borrow something and they say lend is the right word.

Examples such as these would seem to indicate that correcting children's speech is a waste of time, and that it may confuse them about the relation between standard and nonstandard English.

Sociolinguists stress that language is closely bound up with individual and social identity. It is certainly not dificult to envisage a scenario in which persistent corrections of a child's language can lead to a reticence in oral work and even, in extreme cases, to alienation from the school. We were interested, therefore, in the reactions that children expressed to being corrected. Examples 9 - 12 illustrate a broad range of professed reactions:

> 9. I feel very angry because I know what I am saying and so does the teacher.
>
> 10. I am not really bothered: I know what I mean and so do they.
>
> 11. My mum corrects me and it annoys me but I suppose she's right.
>
> 12. It doesn't bother me because they (teachers) know how to speak better than I do.

With the possible exception of the sanguine response in example 10, this range of reactions confirms our view that it is not a good idea to correct children's speech. In this respect, the repeated complaints of older dialect speakers also consulted during the course of the survey presents a point of comparison. One Northern octogenarian commented:

> Any child using dialect speech would be severely reprimanded or ignored, depending on which teacher was in charge. Some teachers would endeavour kindly to explain that this was not on; others, less sympathetic, would perhapsresort to sarcasm or pretend to deliberately misunderstand.

Although tolerance of the spoken word has certainly increased in recent years, it is extremely doubtful whether the attempts of present-day teachers to change dialect speech or writing will be any more effective than those of the past. As one fourth year pupil in Rotherham reflected:

> Teachers always correct the way I write. They correct the way I write more than anything. When I write a story and include talking I write it how I would speak. But sometimes teachers cross it out and put in how they would talk. I don't think they should do that. They should leave it as is.

Yet, while we remain sceptical about the usefulness of correcting non-standard forms, we are convinced of the value of including discussion of this aspect of 'talking proper' in the school curriculum. We agree with the Cox Committee's view that every child is entitled to learn not only the functions but also the forms of standard English (Cox 1989:4.7). However, it is is by no means clear how this should be achieved, nor how teachers are to achieve the Cox Report's instructions to teach children the grammatical differences between the speech of their area and spoken standard English (Cox 1989: 15.37ii). Even if teachers decide against correcting children's spoken language, parents and other concerned adults are likely to feel a need to monitor their children's language, and the opportunity to air personal reactions to corrections and to see the range of reactions amongst classmates seems a necessary prerequisite for constructive teaching of the linguistic differences between standard and nonstandard English.

3.2. Linguistic variation as an expression of individual and social identity

Another aspect of the lesson outline on 'talking proper' invited pupils to consider what they liked and what they disliked about speaking the way they did. The statements about what they liked confirmed the function of language as an expression of personal identity:

13. I enjoy speaking the way I do as I think it's me

14. I feel comfortable speaking the way I do and I think it's good

Similarly, there was confirmation of the role of language as a symbol of loyalty to the neighbourhood (examples 15 and 16) and to the peer group (examples 17 and 18):

15. I like the way I speak because it sounds normal in this town.

16. I like Widnes accent best because it goes with the town and it's different from all the others.

17. I like it because you don't feel stupid, because all your mates speak it.

18. I like the way I speak because my friends all speak the same way and I can understand them.

The territoriality of language was mentioned by one cautious pupil:

19. If you go to Liverpool you might change the way you talk because you might get beat up.

There were suprisingly few comments, however, about aspects of their speech that children disliked. A few comments revealed an awareness of the social prestige associated with certain kinds of speech:

20. When I am talking to posh people I feel terribly common.

Other comments, such as 21 and 22, revealed an antipathy to 'talking posh', and we were interested, and encouraged, to note that most children commented as in example 23:

21. What I like is that I speak just like anyone else and not like a Yuppie (posh person).

22. I like it because it doesn't sound posh.

23. I don't really dislike anything about the way I speak.

We found little evidence, in other words, of the linguistic insecurity so often reported as typical of children who speak with a regional accent (see, for example, Macaulay 1977).

3.3. Attitudes to regional variation

The research literature in sociolinguistics and social psychology is unaminous about the nature of attitudes towards regional varieties of English. A series of matched guise experiments has shown that accents associated with rural areas of Britain tend to be perceived by British speakers of English as more attractive than accents spoken in heavily urbanised areas (see Trudgill 1975), and further experiments have repeatedly shown that speakers with Received Pronunciation are considered to be more intelligent and more competent than speakers who have a regional accent. This perception has been found to be shared by speakers of

both standard and nonstandard varieties, although those who speak a nonstandard variety may have strong feelings about the value of their own speech, associating it with friends, family and neighbourhood (as we saw above), with social attractiveness and with integrity (Giles and Powesland 1975; Ryan and Giles 1982).

The lesson suggestions invited children to consider which types of accents they liked best, and which they liked least, and to give reasons. The work that we received from the class of children in Widnes, Lancashire, did not give us any insights into attitudes towards Received Pronunciation, but it did show us that 'talking posh' was often associated with the South of England, particularly London:

24. I dislike London accent. It sounds really posh.

25. I dislike London accent because they are stuck up snobs.

As for other accents, the most striking feature of the children's comments was the complete lack of unanimity in their likes and dislikes, and the very wide range of reasons that were given in support of these opinions. Many of the attitudes that were expressed within a single class of pupils directly conflicted with each other. Compare, for example, 26 with 27, 28 and 29; 30 with 31; and 32 and 33 with 34 and 35:

26. I like Cockney because it gives you a laugh. I also like American becauseit's dead cool. Geordie is OK as well.

27. I dislike Geordie accent because of the way they say it, it just gets right up my nose.

28. I detest American accents because there is too much of it going on TV.

29. I don't like Cockney accents because it sounds like they're talking out of their nose.

30. I like the Welsh, Manchester, and Australian accents because they're good.

31. I dislike Manchester accent because I don't like Manchester and everything's slower.

32. I like Scottish because of the way they say it and when they say it fast it sounds dead cool.

33. Scottish is the best because it sounds so easy going.

34. I dislike Scottish because I can't understand what they are saying.

35. I dislike Scottish accent because they speak so quick I can't understand it.

The comments that pupils made about different regional accents revealed a very interesting selection of idiosyncratic likes and dislikes, which they justified in equally idiosyncratic ways:

36. Norfolk accent is the best. The people sound like farmers.

37. I like the Australians and the French because they're different and good.

38. Scousers speak terrible. Apart from that I don't really mind the rest of them except the people from Devon, they're really stuck up.

39. I hate the Birmingham accent becaause it makes them sound thick.

40. I dislike Newcastle. They talk really slow and drawn out.

41. I like Welsh: it's got a nice sound to it.

This diversity of attitudes within a single class of schoolchildren is in stark contrast to the unanimity that has been found amongst participants in matched guise experiments. Perhaps this is because experiments direct participants to choose from a pre-selected closed set of characteristics (usually, of course, characteristics which have been elicited previously by open questioning); in a less structured situation, when people are invited simply to express their personal likes and dislikes, it is easier to see the very

wide range of opinions that individuals hold and to appreciate the very personal and idiosyncratic nature of attitudes towards linguistic variation. Airing these personal views in the context of a class discussion is a valuable educational experience, showing those individuals who have very strong linguistic prejudices that others may have equally strong, but different, prejudices. Teachers who have studied sociolinguistics may be able to tell their pupils about linguistic prejudice, and about the systematic results of matched guise experiments into the social evaluation of regional accents. Relaying information, however, cannot take the place of exploring the personal motivations for an individual's own linguistic likes and dislikes. Incorporating language awareness work of this type into the English curriculum is perhaps the surest way of allowing schoolchildren to develop into adults who will be more linguistically tolerant than their predecessors.

3.4. Resources for diversity

Classroom discussions of dialect are useful not only for raising children's social and linguistic awareness, but also for their development as writers. The work which teachers shared with us demonstrated not only that children write with interest and enthusiasm *about* dialect but also that they write most competently *in* dialect. Teachers who participated in the project used a wide range of stimulus material - texts about dialect, short stories and poems in dialect, recoords, tapes and television programmes. The children recorded an equally wide range of responses. They improvised plays, which they later transcribed. They wrote plays in dialect which they then performed. They also composed poems and stories in dialect. Yasmin, a 12 year old Pakistani girl from Blackburn, wrote a series of ten poems in Lancashire dialect, including this memorable one about her grandmother's wish to visit a disco:

T'disco

I wer the best looking un there
Wi mi jumper an mi mini skart.
Mi dad wer reet proud of mi.
O'boys ran far mi.
I loked like on' of them Miss World
Wi mi hair done and mi face.
I've been t'disco 'ut none like this.
Mi granny ses she wana go, er.
An ah ses, "Yer t'old granni, love!"
An she ses she's 'oing there today,
So ah as sum sharp words ready.
Wah! Mi old granny going t'disco!

Work on the project made it clear that dialect continues to be a source of fascination for a wide range of people - for academics who believe that the description of dialect is as important to linguistic theory as standard English; for teachers who feel that education should acknowledge and build on children's speech, rather than criticizing and rejecting it; for writers and performers who find dialect a versatile vehicule for their work; and for the large body of laypeople who identify with regional speech and want to find out more. It also became clear that there was a very great need for a central source of information on dialect resources. A secondary development, the compilation of a Directory of English Dialect Resources (Edwards 1990) therefore attempted to bring together as comprehensive as possible a range of books and commercially available sound recordings, together with information on dialect societies, resource centres and sound collections.

4. Research in the local community

The children taking part in the dialect survey carried out two kinds of research in the community. One was systematic research into the distribution of the specific features listed on the questionnaire, which was carried out as collaborative classroom projects and analysed by ourselves. We briefly

discuss this research in section 4.2. The other type of research consisted of mini-projects on various aspects of linguistic variation, which were carried out as individual research projects by the children, and written up as part of their school work. We discuss some of this small-scale research in section 4.1.

4.1 Small-scale projects

The lesson outline on language variation invited schoolchildren to write down in a notebook the different phrases that they heard used during the course of a single day for greeting,thanking or taking leave of people. This activity produced a great deal of written work, with some children carrying out detailed analyses of the phrases used by people of different ages and different genders. The value of this kind of work can perhaps be seen most clearly from the comments of one 16 year old, who recorded seven ways of thanking people (*ta, thanks, thanks a lot, cheers, good on yer, proper job, many thanks*) and five ways of taking leave of them (*see you, tara, bye then, cheerio, cheers then*), and wrote that she was amazed to find that she had not recorded a single occurrence of *thankyou* or *goodbye*. Carrying out mini-research projects of this kind, then, can clear preconceived ideas about language out of the way and help pupils to develop linguistic sensitivity.

Another mini-project which resulted in written work was research into dialect vocabulary, with pupils noting down some words which were used locally and which they thought might not be understood by people from outside the locality. Thus we learned that a sixty-year old man from Lydford, Devon used *gaiky* ('ugly'), *emmett* ('tourist' or 'visitor') and *dashels* ('thistles'); that in Leicester people said *cob* ('bap'), *me duck* (term of address from a man to a woman) and *mashing tea* ('brewing tea'). Another pupil in Devon recorded different ways of giving emphasis to what people were saying, mentioning intonation, swearing and the use of *you* (as in *he was a big man you*). All these projects seem to us to be invaluable ways of extending the linguistic awareness of schoolchildren. They also provided us with some useful information that we did not have before (for

example, the use of *you* for emphasis has not, as far as we know, been reported before).

4.2. The questionnaire on local dialect grammar

From our own point of view, the most useful information on linguistic variation was contained in the questionnaires that were returned. We suggested to teachers that classes working collaboratively should divide into three groups, each dealing with one page of the questionnaire, and that each group should report on those forms of dialect grammar listed on their page, that were used in their local community. If more funds and research staff had been available it would, of course, have been preferable for our purposes to have based this part of the survey on audio recordings of a sample of speakers in different parts of Britain. However, teachers reported that the questionnaire provided a useful end point for the series of lessons on language awareness, with pupils seeing themselves as experts on local speech; the questionnaire, therefore, served as a further way of developing pupils' linguistic sensitivity. And since the questionnaire responses had been systematically collected, they could be used in the way that we had intended - as a principled basis for providing classroom material on dialect grammar. A pilot study had been carried out in 1986 in the town of Reading, in Berkshire, where previous research had established the features of local dialect syntax (Cheshire 1982b). Children's appraisals of those dialect features that were used in their local community coincided with those that we knew to occur there; the pilot exercise confirmed our view, therefore, that because we were asking children to report on the speech of others rather than their own, and because the children had carried out a preliminary course of work on language awareness, the data that we collected during the Survey was sufficiently reliable for a preliminary survey of British dialect grammar.

Fewer questionnaires were returned than we had anticipated: the Survey had to contend with several problems in data collection, many of which resulted from the effects of the industrial action taken by teachers during 1985-1986, and from the work involved in preparing for the introduction of

the new GCSE public examinations in 1988. Nevertheless, 87 completed questionnaires were returned, covering all except two of the major urban areas of the British Isles (see Cheshire, Edwards and Whittle 1989). The Survey of British Dialect Grammar therefore contrasts sharply with the only previous survey of English dialects (Orton et al.1962-71), not only in its focus on syntax rather than on phonology, but also in its primary focus on urban areas rather than on rural areas.

This predominantly urban distribution of responses allowed us to make a contribution to the controversial question of dialect levelling. Some writers (see Edwards, Trudgill and Weltens, 1984:31-32) have suggested that dialect diversity is reducing and being replaced not simply by standard grammatical forms but also by a development towards a levelled nonstandard dialect. This question could only be properly addressed by empirical investigations of actual usage, but the Survey responses nevertheless allowed us to make a preliminary, informed contribution to the question, by determining those features that were reported most frequently as used in the urban centres of Britain.

Certain nonstandard grammatical features are sometimes listed as common to most urban varieties of English (see, for example, Hughes and Trudgill 1987). Coupland (1988:35) suggests that seven of these grammatical features are so widespread that they are best seen as British social dialect characteristics rather than as marking regional provenance; these are negative concord, *never* as a past tense negative, *them* as a demonstrative adjective, absence of plural marking with some quantified nouns after numerals, 'adjectival' forms with adverbial function, reduction of complex prepositions such as *up to*, and regularizing of the reflexive pronoun paradigm. These assumptions, however, have inevitably been unsupported by systematically collected empirical data.

On the basis of the Survey responses we were able to identify those syntactic features that were reported most frequently by teachers and pupils participating in the Survey, thereby providing some principled information about those features of dialect grammar that are reported as occurring throughout the urban centres of the country. A large number of features

were reported infrequently (61 of the 196 features - 31% - were reported by fewer than 5% of the schools). One dialect feature (demonstrative *them*, as in *them big spiders*), on the other hand, was reported by more than 90% of the schools who took part in the Survey, and a further ten by more than 80% of the schools. We list these11 features below, together with the percentage frequency with which they were reported and the questionnaire item that was used to ask about them. Note that we attach no importance to the actual percentage frequencies; these were calculated simply as a way of distinguishing those features that were reported more widely than others.

them as demonstrative adjective (item 125: *Look at them big spiders*)

97.7%

should of (item196: *You should of left half an hour ago*!)

92.0%

never as past tense negator (item 7: *No, I never broke that*)

86.2%

absence of plural marking (item 95: *To make a big cake you need two pound of flour*)

86.2%

what as relative pronoun (item 115: *The film what was on last night was good*)

86.2%

there was with plural 'notional' subject (item 58: *There was some singers here a minute ago*)

85.1%

there's with plural 'notional' subject (item 29: *There's cars outside the church*)

83.9%

present participle *sat* (item 46: *She was sat over there looking at her car*)

83.9%

nonstandard *was* (item 51: *We was singing*)

83.9%

adverbial *quick* (item 86: *I like pasta. It cooks really quick*)

82.8%

ain't / in't (items 9 and 10: *that ain't working / that in't working*)

82.8%

present participle *stood* (item 47: *And he was stood in the corner looking at it*)

80.5%

The Survey thus confirms that the following features are widespread throughout the urban centres of Britain, as suggested by Hughes and Trudgill (1987) and Coupland (1988): *them* as demonstrative adjective, absence of plural marking on nouns of measurement, *what* as relative pronoun, nonstandard *was*, adverbials without the *-ly* suffix (note, however, that the questionnaire included only one such form), and *ain't /in't*. In other words, 'regional dialect' appears to be a misnomer for these features. Their social distribution, however, has yet to be determined, so that we are not yet ready to label any of them as social dialect features, as Coupland (1988) suggests.

Some features were not reported as frequently as we had expected. These include multiple negation; the use of simple prepositions such as *up*, *round* and *over* where standard English has complex prepositions such as *up to*, *round to* or *over at*; the regularized reflexive pronoun forms *hisself* and *theirselves*; and the past tense form *done* for full verb DO. With the exception of the nonstandard reflexive pronoun forms, all these features were reported much more frequently by schools in the South of England

than by schools elsewhere in Britain, suggesting that there may be a hitherto unsuspected regional distribution to these forms.

Some of the syntactic features that were most frequently reported are not usually thought to be widespread features of urban varieties of British English, although they appear from the Survey responses to occur throughout the urban centres of the country: these are *should of*; and the present participles *sat* and *stood*. Some of the frequently reported features are thought to be used by 'educated' speakers and should not, perhaps, be considered as nonstandard; these include *there's* and *there was* with plural subjects; *never* as past tense negator; and, possibly, adverbial *quick* (Hughes and Trudgill 1987; Quirk, Greenbaum, Leech and Svartvik 1985). The relationship between standard English and nonstandard English and between dialect and nonstandard language is not at all straightforward; more important, perhaps, than a distinction between dialect and standard, or between standard and nonstandard, is the distinction between spoken English and formal written English. All the most frequently reported grammatical features discussed above are characteristic of spoken English, whether they are considered to be features of dialect, features of nonstandard English, or features of educated colloquial English. Some of these features reflect the interactive nature of speech, having discourse functions such as addressee-orientation (*never* is an example; see Cheshire 1990) or the structuring of information (invariant *there's* and *there was* are examples). With the possible exception of *never* as past tense negator, the features have in common the fact that they are not used in formal written English, and that children have to learn not to use them in their school writing. Now that we have established which features appear to occur throughout the urban centres of Britain, and which features have a more limited distribution, we are in a better position to decide on the best way to convey this information to schoolteachers.

5. Conclusion

The Survey of British Dialect Grammar was an attempt to incorporate sociolinguistics diirectly into the classroom, with the short-term aim of

enlisting teachers and their pupils as researchers, asking them to help us in he systematic collection of data on local dialect grammar. We have used these data to formulate hypotheses on dialect levelling, which now await empirical testing (see Cheshire, Edwards and Whittle 1990), and we intend to use them as the basis of classroom materials on standard and nonstandard English (or, perhaps, between features of formal written English and features of spoken English). We expect these matarials to be of some help to teachers in their difficult task of implementing the National Curriculum.

We also found that schoolchildren were interested in acting on their own account as sociolinguistic researchers, exploring their personal reactions to linguistic diversity as well as investigating the linguistic variation that exists in their local community. These personal explorations seem to us to be an essential first step towards achieving the aims of the National Curriculum, paving the way for a dispassionate explanation of the differences between written and spoken English which can be linked to discussion of standard and nonstandard English, and towards the addition of standard English to the repertoire of those children for whom standard English is not their native dialect (Cox 1989:4.43). These explorations, however, are also a valuable educational experience in their own right, allowing children the opportunity to share their experiences of linguistic diversity with their peers and their teacher, and to develop into linguistically sensitive and responsible future citizens.

Bibliography

CHANDLER, P., ROBINSON, W.P. and NOYES, P. (1988): "The level of linguistic knowledge and awareness among students training to be primary teachers", *Language and Education* 2, 161-173.

CHESHIRE, J. (1982a): "Dialect features and linguistic conflict in schools", *Educational Review* 34, 53-67.

CHESHIRE, J. (1982b): *Variation in an English dialect: a sociolinguistic study*, Cambridge, Cambridge University Press.

CHESHIRE, J. (1989): "Addressee-oriented features in spoken discourse", *York Papers in Linguistics: Festschrift R.B. LePage*, 49-64.

CHESHIRE, J., EDWARDS, V. and WHITTLE, P. (1989): "Urban British Dialect Grammar: the question of dialect levelling", *English Worldwide* 10, 185-226.

CLARK, R., FAIRCLOUGH, N., IVANIC, R. and MARTIN-JONES, M. (1987): "*Critical language awareness* ", University of Lancaster, Centre for Language in Social Life Working Paper Series no. 1.

COUPLAND, N. (1988): *Dialect in use: sociolinguistic variation in Cardiff English.*, Cardiff, University of Wales Press.

COX, B. et al. (1989): *English for ages 5-16*. London, Department of Education and Science.

CRYSTAL, D. (1980): "Some neglected grammatical factors in conversational English". In GREENBAUM, S., LEECH, G. & SVARTVIK, J. (eds.): *Studies in English Linguistics.*, Harlow, Longman, 134-152.

EDWARDS, V. (1979):*The West Indian ianguage issue in British schools*, London, Routledge.

EDWARDS, V. (1983): *Language in multicultural classrooms.*, London, Batsford.

EDWARDS, V. (1990): *A Directory of dialect resources*, London, Economic and Social Research Council.

EDWARDS, V. and CHESHIRE, J. (1989): "The survey of British Dialect Grammar", in: CHESHIRE, J., EDWARDS, V.,MÜNSTERMANN, H., and WELTENS, B (eds.): *Dialect and education: some European perspectives*, Clevedon, Multilingual Matters, 200-215.

EDWARDS, V., TRUDGILL, P. and WELTENS, B. (1984): *The grammar of English dialect.*, London, Economic and Social Research Council.

GILES, H. and POWESLAND, P. (1975): *Speech style and social evaluation*, London, Academic Press.

HAWKINS, E. (1984): *Awareness of language: an introduction*, Cambridge, Cambridge University Press.

HUGHES, G.A. and TRUDGILL, P. (1987): *English accents and dialects: an introduction to social and regional varieties of British English*, London, Edward Arnold.

JONES, A.P. (1989): "Language awareness programmes in British schools", in: CHESHIRE, J., EDWARDS, V., MÜNSTERMANN, H., and WELTENS, B. (eds): *Dialect and education: some European perspectives*, Clevedon, Multilingual Matters, 269-281.

LINGUISTIC MINORITIES PROJECT(1985):*The other languages of England*, London, Routledge.

MACAULAY, R.K.S. (1977): *Language, social class and education: a Glasgow study*, Edinburgh, Edinburgh University Press.

MILROY, J. and MILROY, L. (1985): *Authority in language*, London, Routledge.

MILROY, J. and MILROY, L. (eds.) (1989): *Regional variation in British English syntax*, London, Economic and Social Research Council.

ORTON, H. et al. (1962-71):*Survey of English Dialects*, 4 vols., each in 3 parts, Leeds, E.J. Arnold.

QUIRK, R., GREENBAUM, S., LEECH, G. and SVARTVIK, J. (1985): *A comprehensive grammar of English*, Harlow, Longman.

ROSEN, H. and BURGESS, T. (1980): *The languages and dialects of London schoolchildren*, London, Ward Lock Educational.

RYAN, E.B. and GILES, H. (1982): *Attitudes towards language variation*, London, Edward Arnold.

TRUDGILL, P. (1979): "Standard and non-standard accents and dialects of English in the United Kingdom", *International Journal of the Sociology of Language* 21, 9-24.

TRUDGILL, P. (1986): *Dialects in contact*, Oxford, Blackwell.

L'apport potentiel de l'intelligence artificielle et du traitement automatique du langage naturel à une nouvelle version d'Hector

Alain Matthey et François Grosjean

Laboratoire de traitement du langage et de la parole

Université de Neuchâtel

Avant-propos

Lorsque les auteurs ont appris qu'un numéro spécial des TRANEL serait dédié à René Jeanneret, il leur a paru important qu'au moins un article porte sur Hector, la téléthèse de communication de la Fondation suisse pour les téléthèses à Neuchâtel. En effet, René Jeanneret a longuement collaboré avec son équipe de recherche au développement linguistique de cette téléthèse et, en plus, a dirigé un numéro spécial des TRANEL sur Hector (le numéro 12 de septembre 1987). Afin de réaliser leur souhait, les auteurs ont contacté Monsieur Jean-Claude Gabus, directeur de la Fondation suisse pour les téléthèses (FST), pour lui demander l'autorisation de faire paraître un document qu'ils lui avaient remis quelques années auparavant. En 1988, en effet, le laboratoire avaient obtenu de la FST le mandat d'étudier ce que pourrait être l'apport de l'intelligence artificielle et du traitement automatique du langage naturel à une nouvelle version d'Hector, mandat qui se termina par un rapport final en décembre 1988. Monsieur Gabus a très aimablement accepté que ce texte fasse partie du numéro dédié à René Jeanneret et nous tenons à lui exprimer ici toute notre reconnaissance. Notons enfin que ce rapport date déjà de quatre ans et qu'Hector a subi des transformations depuis, mais pas au point de ressembler à la téléthèse que nous proposons ici. C'est la raison pour laquelle nous pensons que ce document est encore d'actualité et qu'il a sa place dans ce numéro spécial des TRANEL.

Introduction

Le laboratoire de traitement du langage et de la parole de l'Université a entrepris une étude de trois mois sur l'apport potentiel de l'intelligence artificielle et du traitement automatique du langage naturel à une nouvelle version d'Hector. Le présent rapport, qui est le fruit de ce travail,

comporte les parties suivantes: I. Les possibilités d'Hector: ses forces et ses faiblesses. II. L'intelligence artificielle et le traitement automatique du langage naturel. III. Vers une nouvelle version d'Hector.

I. Les possibilités d'Hector: ses forces et ses faiblesses

Dans cette première partie, nous relevons sous forme de listes les forces (FOR) et les faiblesses (FAI) de la téléthèse Hector dans cinq domaines différents: le matériel informatique, la production langagière, l'élaboration de l'énoncé, la communication avec d'autres systèmes, et les instructions d'utilisation. Notre objectif est de mieux cerner les aspects sur lesquels il serait bon de se concentrer lors de l'élaboration d'une nouvelle téléthèse.

1. LE MATERIEL INFORMATIQUE

1.1 L'ergonomie du système

FOR. - Hector est robuste et il est transportable.

- Il offre différents types de claviers dont l'état peut être modifié.

FAI. - Hector est lourd et encombrant. De plus, sur les différents claviers dont il dispose, le nombre de touches de fonctions prédéfinies est insuffisant.

- L'écran est une des grandes faiblesses d'Hector, il est trop petit et mal orienté.

- Les informations sur l'état courant du système sont insuffisantes. On aimerait savoir, outre le niveau dans lequel on se trouve et le mode de diction (dicter, épeler, etc), quels sont les états de la voix et du clavier. Ces informations devraient se trouver de manière permanente sur l'écran.

1.2 Les périphériques

FOR. - L'imprimante est de petite taille.

- Un lecteur de bandes magnétiques (mini-cassettes) permet de sauvegarder les informations qui sont dans la mémoire centrale du système.

- Le synthétiseur INFOVOX est une carte électronique qui occupe relativement peu de place.

FAI. - Le lecteur de cassettes ne permet pas des accès d'entrée/sortie rapides et une capacité de mémorisation des données très grande. Un lecteur de disquettes serait préférable.

1.3 L'alimentation électrique

FOR. - Les batteries rechargeables d'Hector permettent une grande autonomie.

FAI. - La taille et le poids des batteries rendent la téléthèse assez lourde et peu maniable.

2. LA PRODUCTION LANGAGIERE

2.1 L'écriture

FOR. - Hector est avant tout une téléthèse qui permet la production de la parole. Les énoncés sont écrits sur un écran et il est possible de les imprimer. La voix n'étant pas toujours intelligible, il est d'autant plus important de pouvoir lire ce qui a été tapé à l'écran ou sur un listing. Cela est également nécessaire lorsqu'un éducateur souhaite vérifier ou corriger un énoncé écrit par l'utilisateur.

FAI. - La présentation écrite de l'énoncé est mauvaise, ceci en raison de la petite taille de l'écran

2.2 La synthèse de la parole

FOR. - Le synthétiseur INFOVOX permet une diction variée. Il est capable de dicter et d'épeler une phrase ou un mot. On peut aussi modifier l'état de la voix: son registre, sa tonalité, son tempo, sa prosodie et son volume. De plus, INFOVOX synthétise plusieurs langues.

FAI. - Hector n'a pas une voix très intelligible et on a donc souvent de la peine à le comprendre. Il est évident qu'une amélioration doit être apportée dans la synthèse.

3. L'ELABORATION DE L'ENONCE

3.1 L'aide à l'élaboration des énoncés

FOR. - Deux possibilités s'offrent à l'utilisateur pour élaborer des énoncés: soit en tapant son texte caractère par caractère sur le clavier, soit en allant chercher des énoncés existants en mémoire à l'aide de leurs codes. De plus, on peut concaténer plusieurs mots ou phrases déjà stockés.

FAI. - La mémorisation par l'utilisateur des codes des énoncés, et de la correspondance entre les codes eux-mêmes et le contenu, est un problème.

- Peu d'outils sont offerts pour faciliter l'élaboration de textes. Avec Hector, on ne dispose pas de correcteur typographique et orthographique, d'analyseur et de redresseur de syntaxe ou de planificateur de message.

- Hector prend trop peu de responsabilités dans la génération du texte.

3.2 L'accès au lexique

FOR. - L'accès au lexique se fait par des codes qui correspondent à certains énoncés existants en mémoire. La recherche de ceux-ci est assez puissante: il est en effet possible

de retrouver les énoncés stockés en mémoire à l'aide d'un de leurs mots.

- Avec Hector, on peut créer son propre lexique avec ses propres codes. Il existe cependant (en option) un lexique répertoriant un nombre assez important de mots déjà codés.

FAI. - Les codes d'accès aux énoncés sont difficilement mémorisables pour l'utilisateur. Diverses méthodes de codage existent avec leurs avantages et leurs inconvénients, mais aucune n'est réellement meilleure que les autres. De plus, il existe toujours des ambiguïtés possibles (un certain code pouvant correspondre à des énoncés différents).

- Il n'est pas possible d'étendre le lexique automatiquement. Certes, on peut le changer en chargeant un nouveau lexique à partir d'une cassette, mais le précédent est alors détruit.

4. LA COMMUNICATION AVEC D'AUTRES SYSTEMES

4.1 Compatibilité

FOR. - Hector a le potentiel d'être compatible avec d'autres systèmes.

FAI. - Actuellement, cette compatibilité ne semble pas exister. On souhaiterait, par exemple, pouvoir transférer des textes écrits sur d'autres systèmes informatisés. Cela n'est guère possible aujourd'hui.

4.2 La programmation: modularité et extension

FOR. - Le programme d'Hector est rapide parce qu'il a été écrit en assembleur.

FAI. - Il serait souhaitable que le logiciel soit facilement modifiable, qu'il soit possible d'augmenter ses possibilités sans devoir réécrire complètement le programme. Le logiciel

devrait permettre également l'utilisation d'autres programmes (traitement de textes, dictionnaires, logiciel de dessin, etc).

5. LES INSTRUCTIONS D'UTILISATION

FOR. - Un manuel d'utilisation, fourni avec la machine, décrit toutes les possibilités du système.

- On apprend rapidement et facilement à se servir d'Hector (même sans manuel).

FAI. - Il n'y a pas de système d'aide intégré directement dans le logiciel, décrivant et résumant les différentes commandes.

Conclusion

Hector offre de nombreuses possibilités à l'utilisateur. Il serait bon, cependant, qu'il puisse en proposer encore d'autres afin de pourvoir à tous les besoins requis. L'apport de l'intelligence artificielle et notamment du traitement automatique du langage naturel, ainsi que les progrès réalisés dans le matériel informatique, permettront d'apporter, comme nous le verrons ci-dessous, un certain nombre d'aménagements à la nouvelle version d'Hector.

II. L'intelligence artificielle et le traitement automatique du langage naturel

Cette seconde partie comporte deux sections: une description de l'état actuel de l'intelligence artificielle et un aperçu du traitement automatique du langage naturel.

1. INTELLIGENCE ARTIFICIELLE: L'ETAT ACTUEL DE LA SCIENCE

1.1 Définition

On peut définir l'intelligence artificielle (I.A.) comme étant la science qui traite de la simulation sur une machine des comportements réputés intelligents de l'être humain. Pour y parvenir, on présente tout d'abord une modélisation théorique de ces comportements, puis on valide les modèles obtenus sur des cas concrets. Bien que rattachée à l'informatique, l'I.A. peut être considérée comme une science à part entière. Ce qui la distingue de la philosophie et de la psychologie, c'est l'hypothèse fondamentale de travail: le calcul! En informatique traditionnelle, on manipule des nombres et des caractères (calcul numérique et gestion). Or, ce type de manipulation n'est guère approprié au raisonnement de l'être humain caractérisé par la manipulation de symboles et en particulier de symboles linguistiques (mots et phrases). Ainsi, en I.A., on fait du calcul symbolique, transformant un assemblage de symboles en d'autres assemblages.

1.2 Les langages de programmation

Du point de vue pratique, on peut créer un système d'I.A. avec n'importe quel langage de programmation. Mais compte tenu des spécificités des traitements (manipulations de symboles, arborescences, récursivité), on renonce souvent à utiliser des langages tels que Pascal, Basic, Fortran ou Cobol qui ne sont guère appropriés. Des langages spécialement adaptés à l'I.A. ont été développés, les plus connus étant LISP (manipulation de listes) et PROLOG (fondé sur la logique des prédicats du premier ordre). Il existe également d'autres langages de haut niveau symbolique tel que SMALLTALK.

1.3 Orientation actuelle de l'intelligence artificielle

Les premiers chercheurs en I.A. pensaient pouvoir créer une seule machine capable de résoudre n'importe quel problème (résolveur général de problèmes), mais ce n'était qu'utopie! La complexité et la diversité des opérations que l'on souhaite réaliser est un obstacle infranchissable à la création d'une telle machine. Aujourd'hui, on essaie donc plutôt de

construire des systèmes dans des domaines restreints en se fondant sur des connaissances propres à celui-ci.

1.4 Deux approches

Deux voies sont suivies actuellement en I.A. L'une est combinatoire; elle exploite la vitesse de calcul des ordinateurs et utilise des algorithmes efficaces développés par des théoriciens. L'autre est fondée sur une exploitation raisonnée des connaissances d'un domaine et sur le développement des connaissances sur les connaissances elles-mêmes. On parle alors de connaissance et de métaconnaissance.

Dans ce deuxième domaine, le rôle de l'I.A. consiste, entre autres, en l'acquisition, la formalisation et la représentation des connaissances. Dans l'acquisition, une opération fort complexe en elle-même, le spécialiste en I.A., avec l'aide du cogniticien, essaie d'élucider la partie "cachée" de la connaissance. La formalisation dépend du type de connaissances à disposition et permet d'exprimer celles-ci de manière structurée et précise. Enfin, la représentation, qui est le problème central de l'I.A., se base sur différentes théories et modes d'organisation. Ceux-ci englobent la représentation logique, les réseaux sémantiques, les règles de production, la représentation structurée (qui utilise des langages orientés objets), etc.

1.5 Utilisation potentielle de l'I.A.

Les domaines qui utilisent déjà l'intelligence artificielle sont les suivants:

a) La résolution de problèmes nouveaux, c'est-à-dire ceux qui n'ont pas encore reçu de solution. En raison de leurs complexités, les algorithmes permettant de les résoudre sont soit inopérants, soit n'existent tout simplement pas!

b) La construction progressive de systèmes de grande envergure avec une maîtrise continue de leurs complexités.

c) La robotique.

d) L'amélioration de la communication homme-machine.

1.6 Bases de connaissances et systèmes experts

Le principe des systèmes à bases de connaissances consiste à organiser au mieux la masse de connaissances acquises (souvent auprès d'experts humains). Celles-ci peuvent être ensuite exploitées par des systèmes experts (S.E.) qui raisonnent, font des déductions et sont capables d'expliquer le cheminement suivi. Les systèmes à bases de connaissances sont caractérisés par une séparation entre les connaissances elles-mêmes et les programmes qui les utilisent. On substitue à un programme classique (algorithme + structures de données) une base de connaissances (faits + règles, connaissance du domaine envisagé), une structure de contrôle (moteur d'inférence), un module d'acquisition des connaissances et un module d'explication capable de fournir la trace du raisonnement de la machine.

Les domaines d'applications sont relativement importants: médecine, géologie, agriculture, robotique, informatique spatiale, militaire, banques, assurances. Cependant, seul un nombre réduit de ces systèmes sont véritablement opérationnels et utilisés quotidiennement. Citons toutefois les S.E. dans le monde de la médecine (diagnostique) et les systèmes appliqués à la robotique (automatisation et manipulation d'objets dans un monde restreint).

Outre les systèmes à bases de connaissances, l'I.A. se concentre sur un autre domaine de pointe: le traitement automatique du langage naturel. Ceci fait l'objet de la section suivante.

2. LE TRAITEMENT AUTOMATIQUE DU LANGAGE NATUREL

2.1 Objectif et définition

L'objectif du traitement automatique est de permettre à l'ordinateur de traiter le langage naturel en plus des langages informatiques (formels ou non). Un tel traitement couvre, entre autres, les opérations suivantes:

a) L'analyse: l'ordinateur doit pouvoir interpréter un texte écrit dans une langue naturelle afin d'en obtenir une représentation formelle. Pour ce faire, il doit pouvoir analyser le langage à différents niveaux: morphologique, syntaxique, sémantique, pragmatique. L'ordinateur doit

donc faire appel à des connaissances linguistiques importantes (grammaires, dictionnaires, etc) ainsi qu'à des connaissances pragmatiques (contexte immédiat, expérience, connaissances du monde, etc).

b) La génération: l'ordinateur doit être capable de passer de la représentation formelle d'un énoncé à une formulation en langue naturelle. Ceci implique les mêmes connaissances que pour l'analyse, mais avec des problèmes spécifiques à l'énonciation.

c) La traduction d'un texte en langage naturel à un texte équivalent dans une autre langue naturelle.

e) La communication orale entre l'homme et la machine.

f) La reconnaissance de l'écriture.

2.2 Domaines d'application

La recherche sur le traitement automatique est en pleine expansion et de nombreux produits sont déjà présents sur le marché. Domaine avant tout pluridisciplinaire (faisant appel à la linguistique, l'informatique, l'intelligence artificielle, etc), il se concentre sur:

a) La traduction automatique ou assistée par ordinateur.

b) Le traitement de texte avancé (intégrant, par exemple, une vérification orthographique automatique et une correction syntaxique).

c) L'interface en langue naturelle pour la consultation de grandes bases de données (informatique documentaire) ou pour dialoguer avec des systèmes experts.

d) L'assistance à la compréhension et à la génération de textes.

e) Le traitement de l'écriture et, en particulier, la reconnaissance des caractères manuscrits ou non standards (utilisant de nouvelles technologies tels que les lecteurs optiques).

f) L'édition électronique ou la publication assistée par ordinateur.

g) La communication parlée qui comprend la reconnaissance de la parole (continue ou de mots isolés), la synthèse à partir du texte ou à partir d'énoncés compressés et/ou numérisés, et le codage de la parole.

h) Les téléthèses de communication qui, jusqu'à ce jour, n'ont pas profité pleinement des progrès accomplis en traitement automatique du langage et de la parole.

2.3 Les difficultés

- Analyse et génération du langage naturel

Le traitement automatique du langage naturel est confronté à de nombreuses difficultés. Parmi celles-ci, nous trouvons:

a) La formalisation de la langue naturelle.

b) La représentation des grammaires et notamment des règles qu'elles contiennent.

c) L'architecture des systèmes d'analyses et de génération, à savoir, le rôle et l'interaction des différents modules: lexical, morphologique (règles morphologiques), syntaxique et sémantique (règles de grammaire), pragmatique (connaissances du contexte et de l'application).

- Le traitement de la parole

D'importants progrès restent à faire en synthèse de la parole où l'intelligibilité des énoncés n'est pas parfaite et où la prosodie fait encore défaut. En reconnaissance, si les mots isolés provenant d'un locuteur unique sont reconnus à un niveau acceptable, en revanche l'analyse de la parole continue présente de grosses difficultés. Celles-ci augmentent encore plus si le système est multi-locuteur, étant donné la variabilité acoustique inter-sujets. Quant aux systèmes de reconnaissance analytique, ils n'ont pas encore dépassé l'étape du prototype. En plus des modules propres à l'analyse, ils font appel à des analyseurs acoustiques (traitement du signal), phonétiques (dictionnaire et règles phonétiques), prosodiques (accentuation et intonation dans l'énoncé).

- La reconnaissance de l'écriture

Dans la reconnaissance de l'écriture manuscrite, il faut pouvoir isoler correctement les mots et les caractères d'un énoncé. Cela présente de nombreuses difficultés, car outre la variabilité intra- et inter-sujets, les caractères (et quelques fois les mots eux-mêmes) sont liés.

Conclusion

Comme nous venons de le constater, l'intelligence artificielle et le traitement automatique du langage naturel sont des domaines en pleine expansion. Bien que les problèmes auxquels ils sont confrontés n'ont pas encore tous été résolus, leurs succès récents peuvent certainement contribuer à l'élaboration et au perfectionnement de téléthèses de communication.

III. Vers une nouvelle version d'Hector

Dans cette troisième partie, nous allons examiner l'apport potentiel de l'I.A. et du traitement automatique du langage naturel à une nouvelle version d'Hector. Pour ce faire, nous reprendrons chacun des domaines étudiés dans la première partie.

1. LE MATERIEL INFORMATIQUE

1.0 La machine

Si l'on veut créer un logiciel qui puisse réellement aider l'utilisateur à communiquer, c'est-à-dire qui prenne en charge certaines étapes de la génération des énoncés, il serait indispensable de reconsidérer le matériel informatique. Ainsi, l'ordinateur sur lequel a été implanté la dernière version d'Hector - l'Epson HX-20 - devrait être remplacé par une machine (compatible IBM, par exemple) permettant l'exploitation d'outils informatiques évolués: langages de programmation de quatrième et cinquième génération, programmes variés, utilitaires, dictionnaires électroniques, modules de traitement linguistique, etc. L'étendue et la diversité du marché des ordinateurs personnels et portables permettent aujourd'hui de trouver une telle machine.

1.1 L'ergonomie

Le matériel devrait être robuste, léger et transportable. Le clavier standard comporterait plusieurs touches de fonctions prédéfinies. L'écran serait orientable, de grande taille et de bonne définition.

1.2 Les périphériques

Le système devrait comporter un ou plusieurs lecteurs de disquettes. Un disque dur serait même préférable car les manipulations de disquettes sont toujours délicates. Une imprimante de petite taille et des niches pour connecter des cartes d'interface (avec le synthétiseur, par exemple) seraient également offertes.

1.3 L'alimentation électrique

Le système serait autonome, c'est-à-dire alimenté par des batteries rechargeables.

2. LA PRODUCTION LANGAGIERE

2.1 L'écriture

Avec un écran de bonne définition et de taille respectable, la présentation écrite serait tout à fait correcte. En outre, l'utilisation de fenêtres d'écran (pull-down windows) permettrait d'améliorer la présentation écrite et d'augmenter le nombre d'informations fournies par le système.

2.2 La synthèse de la parole

Les progrès technologiques constants en électronique et en acoustique permettront très certainement d'améliorer les performances des synthétiseurs, notamment dans l'intelligibilité de la voix. La nouvelle version d'Hector se devra de proposer une synthèse améliorée.

3. L'ELABORATION DE L'ENONCE

Quels sont les grands principes qui sous-tendraient un nouveau logiciel?

a) Le système devrait permettre à l'utilisateur de construire les énoncés le plus naturellement possible (en fonction bien entendu de ses possibilités et de ses besoins), le plus rapidement possible, le plus correctement possible, et de la manière la plus sûre possible.

b) La téléthèse prendrait d'importantes responsabilités dans l'élaboration et la génération des énoncés. Elle allégerait donc la tâche de l'utilisateur.

c) Le système éviterait à l'utilisateur d'importants efforts de mémorisation.

d) La téléthèse serait complètement autonome. Tout ce qui serait nécessaire à l'utilisateur pour élaborer des énoncés se trouverait dans le système même. (Il n'y aurait plus de rouleaux ou de feuilles volantes avec les énoncés et leurs codes, par exemple).

3.1 L'aide à l'élaboration des énoncés

Le système fournirait à l'utilisateur un programme interactif d'élaboration des énoncés qui poserait des questions de manière conviviale sur les domaines suivants:

a) La pragmatique et la sémantique: Quel est le domaine de référence? Quel est le niveau de style?

b) La syntaxe: Quel est le type de l'énoncé? Est-ce une question ou une phrase déclarative?

c) Le lexique: De quels mots l'utilisateur désire-t-il se servir?

d) La morphologie: L'action a-t-elle lieu dans le passé, le présent ou le futur? Combien de personnages sont impliqués? S'agit-il d'hommes ou de femmes?

Tout ceci permettrait au système d'organiser l'énoncé et lui donnerait les informations nécessaires pour son élaboration grammaticale (syntaxe et morphologie). Il est clair que l'utilisateur resterait maître du contenu et de sa forme générale. Du reste, il aurait toujours la possibilité de ne pas recourir à ce programme d'aide à l'élaboration.

En plus de cette aide, le logiciel devrait être capable d'interpréter les énoncés ou les mots incomplets voire agrammaticaux qui lui seraient donnés. Il devrait pouvoir analyser et corriger l'orthographe de ce qui est écrit et traiter correctement une morphologie ou une syntaxe défectueuse. Le système se comporterait en quelque sorte comme un interlocuteur face à un étranger: interpréter ce que celui-ci est en train de dire et transformer l'énoncé afin qu'il soit correct et parfaitement intelligible. Enfin, l'analyse et la correction des énoncés se ferait en parallèle avec leur élaboration, de manière à pouvoir influer sur celle-ci.

3.2 L'accès au lexique

L'utilisateur devrait pouvoir accéder rapidement au lexique afin d'y trouver les mots qu'il souhaite utiliser. Cet accès tiendrait compte le plus possible du contexte (pragmatique, sémantique) et de la fréquence des mots (fréquence générale, fréquence de l'utilisateur). La recherche des mots se ferait à partir de la séquence de lettres donnée par l'utilisateur, séquence correspondant le plus souvent au début du mot, mais parfois aussi au milieu ou à la fin de celui-ci. Aussitôt que quelques caractères auraient été frappés, le système proposerait des candidats. Le nombre de ceux-ci serait en rapport inverse avec l'information donnée par l'utilisateur (information descendante ou ascendante). Un tel "prédicteur de mot" fonctionnerait en parallèle avec un correcteur orthographique qui accepterait une entrée graphique et/ou phonétique et qui corrigerait celle-ci lorsqu'elle ne correspondrait pas à des séquences présentes dans le lexique. Dès que la liste de candidats proposerait le mot désiré par l'utilisateur, celui-ci pourrait insérer l'item dans l'énoncé en cours de construction à l'aide d'une touche de fonction. S'il n'acceptait aucun candidat, la séquence qu'il aurait tapée serait intégrée d'office dans la phrase en cours. Avec cette nouvelle approche, l'utilisateur n'aurait plus à mémoriser le code d'accès des items lexicaux, et l'élaboration de l'énoncé se ferait plus rapidement et plus facilement que dans l'approche actuelle.

4. LA COMMUNICATION AVEC D'AUTRES SYSTEMES

Il faudrait favoriser la communication de la nouvelle version d'Hector avec le monde informatique extérieur. Il s'agirait de lui permettre d'accéder éventuellement à d'autres logiciels et de transférer des fichiers sur d'autres systèmes. Cette communication dépendrait de l'implantation du logiciel et du matériel choisi. Un ordinateur compatible IBM portable serait souhaitable car le standard IBM est maintenant largement répandu sur le marché mondial.

5. LES INSTRUCTIONS D'UTILISATION

Comme pour son prédécesseur, un guide de l'utilisateur serait fourni avec le nouvel Hector. De plus, un système d'aide serait intégré dans le logiciel, permettant la consultation directe d'informations sur les différentes commandes et leur utilisation.

Conclusion

Bien que la version actuelle d'Hector offre de nombreuses possibilités aux utilisateurs, il serait souhaitable qu'Hector soit plus convivial et ergonomique, qu'il ait une voix plus intelligible, et surtout qu'il prenne plus de responsabilités dans l'élaboration et la génération des énoncés. Un tel système ne peut se concevoir sans le développement d'outils en intelligence artificielle et en traitement automatique du langage naturel: analyseurs de syntaxe et de morphologie, correcteurs orthographiques et grammaticaux, dictionnaires électroniques. Une partie de ceux-ci existent déjà sous différentes formes sur le marché, d'autres sont en voie de développement. De tels outils, agencés de manière adéquate pour l'utilisateur, permettraient à la nouvelle version d'Hector de se maintenir au niveau de développement de ses concurrents.

Pourquoi reformuler et comment le faire?

Thérèse Jeanneret

Institut de linguistique et Séminaire de français moderne

Université de Neuchâtel

0. Introduction

Cet article se veut une tentative de didactisation de la notion de **reformulation**. La reformulation a été beaucoup étudiée ces dernières années. Il est en effet frappant de voir le nombre de travaux qui ont paru sur le sujet et la diversité des approches choisies. Pourtant, hormis les propositions de Charolles et Coltier (1986) pour la didactique du français langue maternelle, je ne connais pas de didactisation de cette notion. Pour cette tentative, je m'inspirerai des travaux de deux approches différentes: ceux relevant d'une démarche ethnométhodologique, par exemple Gülich et Kotschi (1983 et 1987) et ceux se situant dans la perspective développée par Roulet (1981) et Roulet et al. (1985), notamment Rossari (1990). Je ne tenterai ni de rendre compte de ces travaux ni de les articuler mais d'employer les résultats auxquels ils sont parvenus pour faire de la notion de reformulation un objet didactique. Il me semble en effet que la reformulation est un outil qui doit avoir sa place dans les moyens d'expression que l'on enseigne tant dans les classes de français langue maternelle que dans celles de français langue seconde. En effet à l'oral, la reformulation joue entre autres le rôle primordial de la gomme ou du trait: elle permet de revenir sur une première formulation malheureuse. A elle seule, cette fonction justifierait qu'on s'intéresse à la reformulation dans le cadre de l'enseignement de français langue étrangère. Mais elle joue également d'autres rôles non moins importants: à l'écrit, elle est, comme on va le montrer, un procédé de structuration du texte.

Cet article comprendra trois parties d'inégales longueurs: dans la première, je m'intéresserai à la reformulation à travers les fonctions qu'elle peut jouer. Dans la seconde partie, je tenterai de répondre à la question *comment reformuler?* Pour ce faire, je me pencherai sur les moyens linguistiques qui doivent être à la disposition d'un locuteur qui veut reformuler ce qu'il vient de dire. La troisième partie devrait logi-

quement permettre de répondre à la question: *comment peut-on enseigner la reformulation?* Je ne ferai qu'ébaucher une réponse et proposer un exercice (voir annexe).

1. Pourquoi reformuler?

Avant tout, un exemple de reformulation et quelques précisions terminologiques:

(1)
Et tu ne fais que ça c'est-à-dire tu vas pas à l'école
Exemple tiré d'un corpus emprunté à Gülich et coll.

J'appellerai **première formulation** le constituant gauche: *et tu ne fais que ça*, et **seconde formulation**, le constituant droit: *tu vas pas à l'école*. Quant au terme articulant la première et la deuxième formulation, *c'est-à-dire*, je l'appellerai **connecteur reformulatif**.

Je considérerai ainsi la reformulation comme une nouvelle formulation par laquelle on **revient sur** une première formulation. En simplifiant un peu le problème on peut considérer que cette opération de reformulation peut être motivée par deux attitudes différentes du locuteur: ce dernier peut souhaiter revenir sur sa première formulation pour la redire ou pour la corriger. Je distingue ainsi la redite - ou répétition - de la correction parce que ces deux opérations ne me paraissent pas relever de la même attitude du locuteur face à ce qu'il vient de dire: dans le premier cas, la cause de la reformulation n'est pas liée à l'énoncé lui-même mais à des contingences extérieures (j'en signale quelques-unes ci-dessous). Pour la correction en revanche, la reformulation peut être causée par la forme de l'énoncé lui-même mais elle peut également tenir à des contingences extérieures. On dira donc que la correction peut être motivée par des raisons internes ou externes.

Une fois qu'on a défini ainsi la reformulation, on peut s'interroger sur les motifs d'une reformulation. On peut envisager beaucoup de raisons pour redire une première formulation. Je n'en citerai que quelques-unes:

- la formulation n'a manifestement pas été comprise par son destinataire, par exemple parce qu'il est alloglotte,

- la formulation n'a manifestement pas été entendue par son destinataire, par exemple parce qu'il est trop éloigné,
- la formulation n'a manifestement pas été notée par son destinataire, par exemple dans un cours,
- l'auteur de la formulation ne sait pas très bien comment poursuivre, il gagne ainsi du temps pour penser à la suite de ce qu'il va dire,
- la formulation en elle-même a permis de penser à quelque chose de plus, à une prolongation qui rend la première formulation incomplète. L'auteur va intégrer la redite dans un énoncé plus complexe.

Quant à la reformulation qui sous-tend une correction, elle suggère tout naturellement que le locuteur considère sa première formulation comme "mauvaise". Là encore, on peut imaginer beaucoup de raisons qui peuvent faire qu'une formulation est mauvaise:

- la formulation ne correspond pas à ce qu'on voulait dire: il y a erreur (lapsus, etc),
- la formulation est jugée après coup non conforme à la norme,
- l'idée est difficile à exprimer et le mot juste n'a pas été trouvé,
- la formulation est jugée trop catégorique, il faudrait la nuancer,
- la formulation risque de blesser le destinataire,
- la formulation a manifestement été mal interprétée par son destinataire.

Dans tous ces cas la reformulation pourra être précédée d'un énoncé du type *ce n'est pas ce que je voulais dire* qui jouera alors le rôle de connecteur reformulatif[1].

Il n'est donc pas difficile d'imaginer des situations dans lesquelles il est important pour le locuteur de maîtriser cette opération de reformulation. On peut alors se demander si ces situations relèvent de la communication écrite ou orale, monologale ou dialogale. Pour s'en faire une première idée, quelques exemples:

(1) [oral, dialogal]
Et tu ne fais que ça c'est-à-dire tu vas pas à l'école
Exemple tiré d'un corpus emprunté à Gülich et coll.

[1] Apothéloz & Grossen (à paraître) parleraient dans ce cas de *clause métadiscursive*.

(2) [écrit, dialogal]
- Mais vous croyez que Madame va vouloir de moi?
- Sûrement. **Enfin** sûrement pas. Mais ici, c'est moi qui décide, non? Alors c'est fait, c'est d'accord, votre engagement est signé
Tournier, Le coq de bruyière

(3) [oral, monologal]
L'oral n'est pas un parent pauvre de l'écrit; **en fait**, il est même beaucoup plus riche et plus complexe
(communication dans un colloque sur l'oral à l'école)

(4) [écrit, monologal]
Jamais je n'ai déposé mes trouvailles sur le papier: elles s'accumulaient, pensai-je, dans ma mémoire. **En fait** je les oubliais.
Jean-Paul Sartre, *Les Mots*

Ce premier contact avec les exemples donne à penser que la reformulation est un phénomène qui existe aussi bien à l'écrit qu'à l'oral, tant dans des situations monologales que dialogales.

Ainsi, s'il y a erreur, formulation déviante par rapport à la norme, si la première formulation risque de blesser le destinataire et que l'on se situe à l'écrit, on va simplement effacer, biffer, etc. Ces raisons-là de reformuler s'exercent plutôt donc lors d'une communication orale ou dans un écrit reproduisant une communication orale (dialogue de roman, par exemple). Pour ce qui est de *blesser son destinataire*, ce n'est qu'en conversation en face à face que l'on peut s'en rendre compte tout de suite par les mimiques, gestes, froncements de sourcils, sourires crispés, etc. que produira l'interlocuteur et qui seront des indices qu'il a été blessé ou vexé. Si le locuteur les perçoit, il pourra tenter de réparer par une nouvelle formulation.

Notons que la situation de conversation en face à face permet de faire une observation supplémentaire: on peut reformuler non seulement son propre discours pour toutes les raisons évoquées plus haut mais aussi celui de l'autre, s'il s'est trompé, s'il a fait une "faute de français", s'il n'a pas été très clair et que l'on n'est pas sûr d'avoir compris ce qu'il voulait dire, si sa formulation nous fait penser à quelque chose, nous suggère

quelque chose, etc[2]. Voici un exemple de cette fonction de la reformulation:

(5)
I Or, la philosophie des droits de l'homme est interchangeable, pour toutes les latitudes et toutes les civilisations, ce qui conduit à des catastrophes
J **en somme**, vous reprochez aux droits de l'homme de substituer une norme abstraite et qui se veut universelle à des moeurs locales
I qui ont fait leurs preuves
L'Hebdo 15/6/89

Par ailleurs, la reformulation du discours de l'autre peut fonctionner à l'écrit également. Il s'agit alors de la reformulation d'une citation ainsi que le montrent les deux exemples suivants:

(6)
"Le fait que ce soit une joint-venture, donc extérieure à la structure, est de nature à favoriser la réactivité." **En clair**, IBM ayant traditionnellement des difficultés à mettre rapidement un projet sur le marché, la création d'une entité indépendante ne pourra qu'accélérer les choses dans ce domaine.
SVM Macintosh, octobre 1991 no 22

(7)
(...) la conscience est intentionnalité **c'est-à-dire** "est sur le mode de n'être pas".
Encyclopedia Universalis, article sur Sartre. Les mots entre " " sont de Sartre lui-même.

A côté des cas relevant clairement de l'oral ou de l'écrit, dans les raisons que j'ai énumérées comme origines d'une reformulation il y a des cas qui peuvent intervenir tant dans une communication orale que dans une communication écrite. En effet on peut, tant à l'oral qu'à l'écrit, revenir sur une première formulation pour la nuancer, l'exprimer mieux, la compléter. A l'écrit par exemple, tout dépend de la stratégie choisie: on peut tenter d'effacer, dans la mesure du possible, toute trace des processus qu'on a mis en oeuvre pour écrire le texte ou au contraire laisser cer-

[2] Le destinataire peut tenter de récupérer argumentativement le discours du locuteur. On touche là à la frontière entre argumentation et reformulation. Je reviendrai à ce problème.

taines traces qui vont, par exemple, montrer au destinataire que l'on a réfléchi, pesé le pour et le contre, et que l'on répond avec sérieux. En effet les reformulations font partie des *processus de mise en texte* que l'on peut décider d'effacer ou de laisser en place.

On voit donc mieux maintenant comment répondre à la question: *pourquoi reformuler?*La reformulation est un outil extrêmement pratique: grâce à elle, le locuteur peut se corriger, mieux satisfaire son destinataire, se donner du temps pour penser à la suite de ce qu'il va dire, etc.. A l'oral, elle fait partie de l'ensemble de ce qu'on appelle les stratégies de formulations parmi lesquelles on compte en plus de la reformulation:

- les pauses, les allongements de syllabe, les euh, hum, etc.
- les gestes
- les répétitions du même mot, etc.

A l'écrit elle est un des procédés de structuration, d'organisation du texte, en un mot de composition textuelle.

La reformulation est ainsi un moyen de faciliter le travail de production du texte, qu'il soit oral ou écrit. Elle en est aussi une trace. Ce travail est central et il se marque à l'oral par des *euh:*, *bon*, *quoi*, *pis* qui sont parfois perçus comme venant parasiter le discours. En revanche, *en fait*, *finalement*, etc. jouissent de plus de prestige et sont perçus comme participant à la structuration du discours. Cela tient, à mon sens, à ce qu'on les emploie aussi à l'écrit. Si on se penche soigneusement sur le discours oral (voir par exemple Auchlin 1981), on se rend compte que tant *quoi* et *bon*, par exemple que *en fait* interviennent pour structurer le travail de formulation qui est en train de se faire. Mais ils ne le font pas de la même manière et je me borne ici à étudier les connecteurs reformulatifs. A travers les exemples, quelques-uns sont déjà apparus: *c'est-à-dire*, *enfin*, *en fait*, *en somme*, *en clair*. Une liste des connecteurs reformulatifs est toujours ouverte, parce qu'on peut en construire de nouveaux et trouver des synonymes. En voilà néanmoins quelques-uns[3]:

3 Il faut insister sur le fait que ces locutions adverbiales peuvent jouer des rôles très différents les uns des autres. Ici c'est uniquement en tant que connecteurs reformulatifs qu'elles m'intéressent. Mais il va de soi que *finalement* par exemple dans la phrase *il est finalement arrivé avec une heure de retard* est adverbe de temps. En revanche, dans

après tout, au fond, autrement dit, bref, c'est-à-dire, de toute façon, de toute manière, en définitive, en fait, enfin, en fin de compte, en réalité, en somme, en un mot, somme toute, tout compte fait, ...

En tant que facilitant le travail de formulation, la reformulation est très importante dans les conversations exolingues[4]. De nombreux travaux (voir notamment Alber & Py 1986) ont montré que dans ces conversations, les reformulations étaient très nombreuses et qu'elles facilitaient beaucoup la compréhension mutuelle. En voici un exemple avec des reformulations introduites par *ça veut dire* et d'autres par aucune marque (N désigne le francophone natif, NN désigne le francophone non natif):

(8)

N	quelle est la situation de tes parents en Turquie?
NN	ben normalement ils
N	est-ce qu'ils ont une situation aisée, ou bien ...
NN	aisé ça veut dire ...
N	aisé ça veut dire. Est-ce qu'ils font partie de l'élite
NN	aisé?
N	aisé
NN	j'ai pas compris ce mot aisé
N	est-ce qu'ils font partie de l'élite en Turquie?
NN	partie l'élite
N	de l'élite ça veut dire .. des gens riches
NN	ah assez riche

Conversation entre un Kurde et une étudiante. Exemple emprunté à Alber & Py (1986)

Cet exemple met en évidence l'importance de la maîtrise des opérations de reformulation. Ici, c'est le locuteur natif (N) qui produit les reformulations, NN ayant adopté une stratégie d'interrogation plutôt métalinguistique. Les opérations de reformulation mises en oeuvre par N assurent néanmoins l'intercompréhension entre les deux interlocuteurs.

---

l'exemple 5 on aurait pu avoir *finalement* à la place de *en somme*. Là *finalement* est un connecteur reformulatif.

[4] On appelle *conversation exolingue* une conversation dans une langue qui n'est pas la langue maternelle de tous les interlocuteurs. Dans l'exemple 8 ci-dessus, la conversation en français entre un kurde et un francophone est une conversation exolingue.

2. Comment reformuler?

On peut dire que répondre à la question *Comment reformuler?* implique de répondre en fait à la question *comment **introduire** une reformulation?* En effet, quand on conçoit la reformulation comme une stratégie de formulation, ce n'est pas tellement la reformulation en elle-même qui est en jeu que la manière de poser que la deuxième formulation est une reformulation de la première. En effet, pour que le destinataire ne soit pas impatient, ne tente pas de parler, ne se vexe pas, etc. il faut qu'il sache que le locuteur est en train de revenir sur sa première formulation. Le locuteur ou le scripteur doit instituer clairement la relation de reformulation entre les deux formulations successives. Pour ce faire, il va articuler ses deux énoncés par un connecteur reformulatif[5].

Ainsi dans l'exemple 9, il faut un connecteur pour instaurer une relation de reformulation entre *aux gens non. A mes amis, oui* et *j'préfère garder ça pour moi.*

(9)
CL Donc, tu parles pas beaucoup de ce que tu fais
CG Aux gens, non. A mes amis, oui. **De toute façon,** j'préfère garder ça pour moi.
Interview de Charlotte Gainsbourg par Christophe Lambert. Exemple emprunté à M.-J. Reichler-Béguelin et coll.(1988).

Dans cet exemple c'est le *de toute façon* qui pose que *j'préfère garder ça pour moi* est une reformulation (au sens d'une correction) de *aux gens, non à mes amis oui.*

Dans l'exemple suivant on voit encore plus nettement que c'est l'occurrence du connecteur qui "efface" la première formulation:

[5] Gülich et Kotschi (1983) montrent que plus les deux formulations diffèrent l'une de l'autre, plus un connecteur reformulatif est nécessaire.

(10)
X (...) mais c'est ça vous est venu comme ça **enfin** vous faites du français des études de français **en fait** au départ vous avez fait du français à l'université ? ou ?
Enoncé oral, dans une conversation informelle entre une assistante et une étudiante

Tant le *enfin* que le *en fait* marquent un nouveau départ, une nouvelle formulation de la même question.

Si l'on admet que le connecteur reformulatif peut instituer à lui seul la reformulation[6], il devient crucial de mettre en évidence les règles qui sous-tendent l'emploi de ces différents connecteurs.

Roulet (1987) a montré qu'il n'était pas possible pour cela de se référer aux dictionnaires (voir aussi Danjou-Flaux 1982). En effet, ces derniers tissent un réseau complexe et non systématique de synonymie entre les connecteurs reformulatifs et d'autres locutions adverbiales qui n'en sont pas. Par exemple, Bordas donne pour *en fait*: *effectivement* mais si je reprends les exemples 3 et 4, on ne peut pas remplacer *en fait*

---

[6] Le fait qu'un connecteur puisse du fait de sa simple occurrence instituer une relation entre deux énoncés est mis en évidence par l'exemple suivant dans lequel l'occurrence du connecteur *mais* suffit à initier un mouvement de contre-argumentation de Virguinsky lui-même à son propre premier mouvement:

- Nous sommes résolus à agir, déclara Liamchine.

- Il n'y a pas d'autre solution, murmura Tolkatchenko, et si Lipoutine confirme vos paroles au sujet de Kirilov...

- Je suis contre! je proteste de toute mes forces contre cette décision sanguinaire! s'écria Virguinsky en se levant.

- Mais? demanda Piotr Stépanovitch.

- Quoi 'mais'?

Vous avez dit 'mais' ... et j'attends

- Je n'ai pas dit 'mais' je crois ... Je voulais dire seulement que si l'on prenait cette décision , alors ..."

- Alors?

Virguinsky se tut.

Dostoïevsky, Les possédés II, 1955, Folio 575, 280-281.

BEST COPY AVAILABLE

par *effectivement*[7]. Si l'on cherche maintenant *effectivement* on trouve *en réalité*. Là en revanche on peut remplacer *en fait* par *en réalité* dans les deux exemples. Il apparaît ainsi que les dictionnaires d'une part, ne mettent pas en évidence l'existence d'un ensemble de locutions adverbiales qui ont la double fonction d'être des connecteurs et de permettre d'introduire une reformulation et d'autre part, ne donnent aucune indication sur les différences d'emploi de ces connecteurs.

Pour décrire les emplois de ces connecteurs il faut revenir aux deux sens de *reformulation* et s'inspirer du tableau suivant:

- prise de distance du locuteur par rapport à sa première formulation	<——	——>	+ prise de distance du locuteur par rapport à sa première formulation

paraphrase	récapitulation	réévaluation	abstraction détachement	invalidation
c'est-à-dire autrement dit	en somme en un mot bref au fond en fin de compte finalement en définitive en fait en réalité	tout compte fait somme toute après tout	de toute façon de toute manière	enfin

inspiré de Rossari (1990)

A. Je considère d'abord le sens de reformulation comme retour sur une première formulation pour la redire:

Si le locuteur par sa stratégie de reformulation veut simplement redire ce qu'il vient de dire, il faut qu'il soit d'accord avec sa première formulation: il ne faut donc pas qu'il souhaite prendre trop de distance par rapport à elle. Le connecteur reformulatif devra alors maintenir une

[7] Peut-être pourrait-on l'admettre pour l'exemple 3 mais cela change le sens, la deuxième formulation devient un argument pour la première (comme si on avait introduit *en effet*), et non plus une reformulation (voir à ce sujet Danjou-Flaux 1980).

équivalence entre les deux formulations et on emploiera plutôt les connecteurs de la colonne de gauche du tableau.

B. Je considère ensuite le sens de reformulation comme retour sur une première formulation pour la corriger:

Dans ces cas-là, le locuteur souhaite au contraire établir une distance avec sa première formulation qu'il ne juge pas très bonne ou franchement mauvaise. Si la distance ne s'exprime que par une opération de récapitulation à laquelle le locuteur se livre, il pourra employer *en somme, bref* ou *en fait*. (*fait* marquant que la nouvelle formulation est plus conforme aux faits, à la réalité). S'il veut réévaluer sa première formulation, il pourra employer *après tout* (*tout* marquant la portée de la réévaluation) ou *en fin de compte*, par exemple(*fin* marquant le caractère ultime de la reformulation). S'il veut plus radicalement se distancer de sa première formulation, il emploiera *de toute façon* (*tout* marquant ici que la totalité du point de vue antérieur est abandonnée). Mais s'il veut vraiment "effacer", "biffer" sa première formulation, il emploiera *enfin*.

3. Comment enseigner la reformulation

Ainsi, il faut que l'apprenant se rende compte que l'emploi de l'un ou l'autre connecteur reformulatif est une affaire de point de vue: le locuteur a le choix entre beaucoup de connecteurs reformulatifs en fonction de la prise de distance qu'il veut marquer face à sa première formulation.

Ceci explique que dans l'exercice sur les connecteurs reformulatifs proposé en annexe, de nombreuses solutions sont possibles (voir également le corrigé): l'occurrence de l'un ou l'autre connecteur orientera l'interprétation ou vers le pôle reformulation-redite ou vers le pôle reformulation-correction en faisant varier la prise de distance face à la première formulation. Les cas les plus nets, avec le moins de possibilité sont les deux cas extrêmes: s'il y a reformulation par redite on emploiera plutôt *c'est-à-dire* ou *autrement dit* et s'il y a vraiment erreur, impair alors on ne pourra introduire que *enfin*. Par ailleurs, l'exercice met en évidence l'importance de traiter la reformulation dans le cadre d'une linguistique du discours ou du texte et non plus de la phrase. En effet, si plusieurs connecteurs sont possibles localement, il n'en est plus de même

si l'on conçoit les textes dans leur entier: le choix du premier connecteur restreint le choix des suivants. Ce phénomène n'apparaît pas clairement dans le corrigé de l'exercice, mais il doit être pris en considération lors d'une leçon sur la reformulation.

Je terminerai en mentionnant que l'apprentissage de l'opération de reformulation par la maîtrise des connecteurs reformulatifs permet une entrée sur les processus de l'argumentation: entre reformuler le discours de l'autre et contre-argumenter au discours de l'autre, la distance peut n'être pas grande (voir l'exemple 5). Il me semble qu'un des intérêts en didactique du français langue maternelle et/ou seconde de la notion de reformulation est qu'elle permet d'aborder la notion de connecteur à travers une classe - les connecteurs reformulatifs - qui ont une propriété définitoire très spécifique: ils permettent un retour sur une première formulation. Une fois que la notion de connecteur est bien perçue, l'argumentation peut être abordée et les connecteurs argumentatifs et contre-argumentatifs seront plus rapidement acquis.

Annexe:
Exercice sur les connecteurs reformulatifs

La liste des connecteurs reformulatifs est la suivante (liste non close): *après tout, au fond, autrement dit, bref, c'est-à-dire, de toute façon, de toute manière, en définitive, en fait, enfin, en fin de compte, en réalité, en somme, en un mot, finalement, somme toute, tout compte fait, ...*

Dans les conversations ci-dessous (inspirées de conversations authentiques), indiquez quels connecteurs reformulatifs pourraient apparaître et expliquez les effets de leur introduction.

1. R est professeur. E est étudiante alloglotte. Le thème de la conversation porte sur les horaires de laboratoire de langues de E.

R voilà vous pensez alors rester combien de temps?
E au séminaire deux ans
R deux ans au séminaire. Alors je mets deux semestres. Ensuite, bon, votre niveau [1] vous avez fait combien d'années de français déjà?
E sept ans et demi
R sept ans et demi. Et à combien d'heures par semaine environ?
E de? en? (pas compris)
R [2] en une semaine vous aviez beaucoup d'heures?
E cinq ou [3] quatre
R quatre cinq. Ca fait beaucoup ça, hein?
(...)
R parce que vous avez des raisons spéciales pour changer?
E oui, c'est parce qu'on [4] je finis à onze heures et pis ça ne vaut pas la peine de rester quatre heures, [5] c'est un petit peu ennuyeux

2. Dans un magasin. A est vendeuse, B acheteuse

A La crème Rubinstein on peut la mettre pour la nuit ou pour le jour?
B c'est marqué pour la nuit mais [6] c'est comme on veut, ça dépend pour les peaux très sèches on peut la mettre de nuit mais elle a pas la protection contre le soleil [7] le filtre UV
A [8] plutôt pour la nuit alors, et cette émulsion, pour le jour?
B voilà
A et pis ça, ce truc [9] ce gel structurant c'est pour les yeux alors? mais ça gonfle pas?
B en principe pas mais c'est à mettre le matin c'est un genre de lifting, [10] ça doit tirer la peau

Corrigé de l'exercice

1) c'est-à-dire, autrement dit, en somme, en un mot, bref, au fond, en fin de compte, finalement, en définitive, en fait, en réalité, tout compte fait, somme toute, après tout

2) c'est-à-dire, autrement dit

3) enfin, tout compte fait, somme toute, après tout

4) c'est-à-dire, enfin

5) en somme, en un mot, bref, au fond, en fin de compte, finalement, en définitive, en fait, en réalité, tout compte fait, somme toute, après tout

6) de toute façon, de toute manière

7) c'est-à-dire, autrement dit

8) en somme, en un mot, bref, au fond, en fin de compte, finalement, en définitive, en fait, en réalité, tout compte fait, somme toute, après tout

9) c'est-à-dire, enfin

10) c'est -à-dire, autrement dit,en somme, en un mot, bref, au fond, en fin de compte, finalement, en définitive, en fait, en réalité.

Bibliographie

ALBER, Jean-Luc; Bernard PY (1986): "Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle", *Etudes de linguistique appliquée* 61, 78-90.

APOTHÉLOZ, Denis; Michèle GROSSEN (à paraître): "Négociation des significations et dynamique conversationnelle dans un entretien psychothérapeutique", Actes du colloque *L'analyse des interactions*, La Baume-lès-Aix, 12-14 septembre 1991.

AUCHLIN, Antoine (1981): "Réflexions sur les marqueurs de structuration de la conversation", *Etudes de linguistique appliquée* 44, 88-103.

CHAROLLES, Michel; Danielle COLTIER (1986): "Le contrôle de la compréhension dans une activité rédactionnelle: éléments pour l'analyse des reformulations paraphrastiques", *Pratiques* 49, 51-66.

DANJOU-FLAUX, Nelly (1980): "A propos de *de fait, en fait, en effet* et *effectivement*", *Le français moderne* 48, 110-139.

DANJOU-FLAUX, Nelly (1982): "*Réellement* et *en réalité*: données lexicographiques et description sémantique, *Lexique* 1, 105-150.

GÜLICH, Elisabeth; Thomas KOTSCHI (1983): "Les marqueurs de reformulation paraphrastique", *Cahiers de linguistique française* 5, 305-351.

GÜLICH, Elisabeth; Thomas KOTSCHI (1987): "Les actes de reformulation dans la consultation 'La dame de Caluire'", in: BANGE, Pierre (éd.): *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire: une consultation*, Berne, Lang,15-81.

REICHLER-BÉGUELIN, Marie-José et coll. (1988): *Ecrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*, Neuchâtel/Paris, Delachaux & Niestlé.

ROSSARI, Corinne (1990): "Projet pour une typologie des opérations de reformulation", *Cahiers de linguistique française* 11, 345-359.

ROULET, Eddy (1981): "Echanges, interventions et actes de langage dans la structure de la conversation", *Etudes de linguistique appliquée* 44, 7-39.

ROULET, Eddy (1987): "Approche pragmatique de quelques locutions adverbiales données comme synonymes par les dictionnaires du français contemporain", *Cahiers Ferdinand de Saussure* 41, 177-184.

ROULET, Eddy & al. (1985): *L'articulation du discours en français contemporain*, Berne, Lang.

René Jeanneret

et

l'Université du troisième âge de Neuchâtel

Pierre Marc

Séminaire des sciences de l'éducation

Université de Neuchâtel

L'idée de mettre sur pied des activités universitaires à l'intention d'étudiants aînés se fait jour à Neuchâtel en 1976[1], entre timidement en application en 1977 avec la mise sur pied de deux cours[2], rencontre suffisamment de succès pour que plusieurs conférences soient organisées les années suivantes et pour qu'une organisation à part entière, dite *Université du troisième âge*, fonctionne à partir de 1980, dotée dès l'origine d'une antenne dans le Val-de-Travers, plus tard d'une autre à La Chaux-de-Fonds. L'UTA de Neuchâtel est gérée par une Commission paritaire d'une douzaine de membres et par une direction, que René Jeanneret assure depuis sa création[3].

Le nombre des personnes qui fréquentent l'UTA s'élève, régulièrement et vite, au fil des années, au point de représenter maintenant un effectif de près de 600 étudiants, ce qui compte tenu du bassin de population concerné représente un nombre considérable[4] L'impact de la personnalité de René

---

[1] La première *Université du troisième âge* est créée en 1972 à Toulouse par Pierre Vellas. A Neuchâtel, l'impulsion est donnée par le recteur Jean-Blaise Grize, qu'on a plaisir à saluer ici.

[2] Consulter *Universités du troisième âge en Suisse*, dir. R. Jeanneret, Lang, Berne, 1985, notamment pp. 105-111).

[3] La direction est unilatéralement nommée par le rectorat.

[4] Si cette augmentation est générale dans les UTA de la Confédération, elle semble particulièrement marquée à Neuchâtel. Les chiffres étant recueillis de manière hétérogène d'une UTA à l'autre, on ne les a pas comparés directement. D'ailleurs la compétition entre UTA que sous-entend une telle comparaison est désagréable. Mentionnons pour mémoire les nombres des étudiants qui fréquentent l'UTA de Neuchâtel depuis ces cinq dernières années:

Jeanneret sur l'apparition et le développement de l'UTA de Neuchâtel mérite d'être mis en évidence, comme méritent d'être soulignées quelques idées centrales qu'il a émises ou développées lui-même.

1) L'idée de vieillesse

Idée qui s'évapore singulièrement dès qu'on l'étudie, et prend corps quand le langage de tous les jours en prend seul possession... L'avons-nous dit qu'*être retraité, c'est être déclaré vieux* [5]! L'image sociale de la vieillesse déborde fort la sensation biologique: «Dis-moi quelle est la condition de la vieillesse, je te dirai quelle est la société»[6]. L'individu ainsi invité à s'appréhender vieux plaque sur son état les stéréotypes et préjugés sociaux relatifs à la vieillesse. Car la vieillesse physique existe, nous le savons tous, mais c'est la vieillesse sociale, plus impitoyable, qui modèle le troisième âge.

Certes notre société tient compte des vieillards; peu, parfois, mais quand même; cependant elle les met hors-circuit, eux qui soi-disant ne seraient plus bons à produire... En 1970, Simone de Beauvoir imaginait déjà une lente diminution du temps de travail en remplacement de la coupure brutale en quoi consiste le départ à la retraite[7]. Nul doute que René Jeanneret saura l'écouter, même si l'expression de *retraite à la carte* reste malheureusement chez nous lettre morte.

Quelle toute-puissance que celle de cette idée économique qui sépare les âges de la vie en autant de tranches que distingue leur capacité de production; étranges castes qui finissent par ne plus communiquer entre elles, ou mal, et développent chacune vis-à-vis des autres des images figées. Et ce nouveau racisme: l'*âgisme*.

1987/1988	1988/1989	1989/1990	1990/1991	1991/1992
412	420	450	469	557

[5] R. Jeanneret & P. Marc, Recherche, participation et intégration des savoirs : un concept organisateur pour les UTA, *Vous avez dit... pédagogie*, février 1991, 100 p.

[6] P. Vellas, in R. Jeanneret, *op. cit.*, p. 9.

[7] S. de Beauvoir, *La vieillesse*, Gallimard, Paris, 1970.

Serait-ce ton tour de dire, René, comme te l'a rapporté l'un de tes interviewés: «Je ne sais si la société a besoin de nous, mais nous, nous avons besoin d'elle, de nous sentir encore intégrés... Je me sens encore faire partie de la société et me refuse à entrer dans quelque ghetto que ce soit: donc le rôle de la société et mon rôle se confondent solidairement.»[8]

Vieillir dégrade, mais ce n'est pas une tare. Heureusement. Espérons que l'Europe sache faire face, elle qui se ride massivement; espérons qu'elle n'aille pas nier le vieillir dans un rajeunissement de façade à tout prix, de gonflette et de maquillage. En tout cas un long travail reste à entreprendre. «Si nous n'acceptons pas le vieillissement comme une nouvelle donnée démographique, si nous continuons à le considérer comme une somme de pertes et non comme un gain, alors il est clair que nous sombrerons dans une forme de névrose puis psychose sociale» craignent à juste titre les gérontologues[9]. Approfondissons l'idée de J.-P. Rageth d'une responsabilisation politique des aînés et d'initiation par les UTA d'un *Parlement des aînés*, regroupant bonnes volontés et associations existantes, savoirs et expériences. Pourquoi voudrions-nous donc annuler l'expérience accumulée des années durant...? Quelques technologies récentes auraient-elles tant modifié la «nature humaine» qu'il serait bon d'oublier les manifestations d'antan de cette dernière?

L'homme seul n'est pas un homme, dit le philosophe. Ce que confirme le psychologue: l'on ne se construit et vit que par l'oeil du social. Or l'individualisme actuel accentue notre vulnérabilité face à l'échéance finale; c'est pourquoi rides et maladies nous hérissent, et c'est pourquoi nous rejetons leurs porteurs. D'où notre confusion entre vieillesse et mort, que le responsable d'une UTA perçoit vite : la vieillesse nous est indigeste en proportion directe de notre négation de la mort. Aussi rarement éden qu'enfer, la vieillesse ne saurait déclencher plus d'admiration que de

---

[8] In R. Jeanneret, *op. cit.*, p. 176.

[9] M. Levet-Gautrat & A. Fontaine, *Gérontologie sociale*, PUF, Paris, 1987, (pp. 120-121).

défaitisme. Comme tout âge de la vie, elle est l'occasion d'un effort et d'une vigilance[10]

2) Une culture à l'UTA

René Jeanneret a bien compris aussi que l'UTA requiert moins de s'assigner un but culturel que de *promouvoir les possibilités d'un essor culturel*. Importe un mouvement plus qu'un but. D'apparence minime, la différence est capitale; par elle toute personne âgée a sa place à l'UTA - et toute personne à l'Université. Si les aléas des vies individuelles sont tels que chacun ne saurait atteindre un but fixé par une Académie, toute personne est par contre susceptible d'amorcer un processus, tel qu'envisagé dans le schéma ci-contre.

Nous avons longuement développé cette idée, aussi simple en tant que telle qu'indigeste pour certains. Idée à nos yeux essentielle, et que ne peut poser avec une telle acuité qu'un lieu culturel qui, dynamiquement, se cherche; remercions l'UTA de restaurer ce questionnement. Atteindre un but fait courir le risque de s'y figer, alors que se fixer un essor plutôt qu'un but développe la synonymie culture-mouvement. Truisme en fin de compte parfois perdu... Il n'y a là aucune dévaluation de la culture, tout au contraire. Il est tant à craindre, inversement, qu'une connaissance statique signe la mort de la culture, et révèle l'absence de culture... Certes, rechercher le mouvement pour le mouvement n'est pas en soi porteur de sens. L'institution statique n'est pas caduque d'être statique; elle l'est de devenir inapte à développer de l'adaptation car elle ne vise plus qu'à se reproduire, qu'à redire la même chose au fil des ans, c'est-à-dire à sanctifier le passé. S'il fallait vraiment définir la culture, ce n'est surtout pas par un

---

[10] Cf. E. Langer, *L'esprit en éveil*, Interéditions, Paris, 1990.

Existe un quatrième âge, moins rose, que caractérise une dépendance physique. C'est pour l'amalgamer au troisième âge que celui-ci reçoit des réactions inconsidérées de rejet (peur de la mort, de la maladie et de la souffrance poussent à rejeter en bloc la vieillesse).

UNIVERSITES DU TROISIEME AGE: CONCEPT ORGANISATEUR

*Le mot «savoir» recouvre savoirs et savoir-faire

assujettissement au passé qu'on passerait, mais bien par les dynamismes du passé, par ce en quoi il fut susceptible d'inciter au mouvement[11]

3) Une culture à côté du discours économique dominant

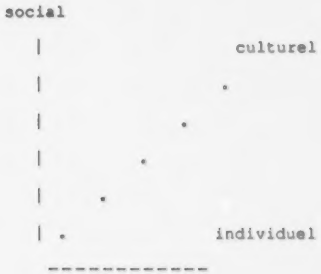
Bref, notre homme fut un peu empêcheur de tourner en rond pour ainsi penser à la vieillesse et à la culture. Il fut plus nettement subversif d'imaginer qu'un essor culturel pouvait être indépendant des discours ambiants, à peu près exclusivement modelés qu'ils sont de nos jours par le credo économique des sociétés riches. Comment un directeur d'UTA, en effet, échapperait-il à une telle interrogation, lui qui pousse à la réflexion des personnes qui ne produisent plus de richesses marchandes?

L'UTA de l'avenir ne sera pas paisible patronage où le vieillard isolé viendra, entre deux morceaux d'exposé, boire le thé en agréable compagnie. Elle choisira d'être un lieu de recherche ultime de sens dans/par la culture. Si de grosses différences dans les réactions individuelles proviennent des ancrages sociaux, reste que chacun est apte à se vivre dans une rencontre avec le monde extérieur hors de la seule loi économique. Car s'il n'est peut-être pas inutile de produire du vendable, il est existentiellement fondamental de sonder nos angoisses, de saisir leur articulation au social, de précisément les apaiser dans leur rencontre avec le social. Jean Ziegler pousse la personne âgée à «actualiser au maximum son désir surabondant de vie, différer l'angoisse de l'anéantissement, tromper le temps qui passe»[12]. Allons plus loin: plutôt que de différer ou tromper, vivons ce temps angoissant et voyons qu'une réponse apaisante vient justement de ce que le social, dans son mariage avec la personne, génère du sens.

---

[11] Dès qu'il y va de la notion de culture, sciences humaines et sociales dans leur ensemble sont conviées à apporter leur aide. On ne saurait donc trancher en quelques lignes. Nous avons essayé d'aller un peu plus loin in R. Jeanneret & P. Marc, *op. cit.*, pp. 10-23, notamment en mettant H. Arendt à contribution.

[12] Jean Ziegler, *Les vivants et la mort*, Seuil, Paris, 1976, p. 298.



Ce dernier ne réside pas dans la personne ou dans le social mais dans la rencontre entre eux. Qui en douterait encore ? N'existent pas une personne et un monde extérieur étrangers l'un à l'autre mais, simplement, la possibilité d'une rencontre. Que le monde soit trop envahissant ou que la personne soit excessivement tournée sur elle-même, et la construction échoue. Qu'au contraire l'une et l'autre s'interpénètrent, et s'amorce cette alchimie par laquelle les deux parties génèrent une transcendance: la culture, précisément. En tant que tels l'homme pas plus que le social n'existent; alors qu'ils créent l'infini dans leur rencontre.

Un petit schéma qui ne peut qu'inciter à penser; tout un programme. Qui n'exclut pas de prendre le thé.

o o
o

Merci, René, de m'avoir fait bénéficier de certaine expérience, de certaine chaleur, de certaine sérénité. Et bon vent dans le loisir et la richesse d'un peu plus de vigilante solitude. Qui n'a bien entendu rien à voir avec l'isolement.

Commentaire philologique d'une page de Rabelais ("Gargantua", éd. Calder/Screech, chap. 21, l. 1-52)

Zygmunt Marzys

Université de Neuchâtel

"Philologia ancilla litteraturae", avait coutume de dire notre maître Jean Rychner. Mais il nous montrait en même temps, et avec quelle force de conviction, que c'était une servante indispensable, mieux, un guide sans lequel l'étude littéraire risquait d'errer à chaque pas.

Fort d'une telle autorité, je me permets de présenter ici un travail ancillaire, mais que j'espère utile; s'il ne contient guère de découvertes, il peut du moins constituer un exemple de ce qu'il est possible de faire avec des étudiants point trop allergiques au labeur de fourmi du philologue[1].

Je me propose de commenter le début du célèbre chapitre du *Gargantua* décrivant le régime éducatif auquel Ponocratès a soumis son élève. Je me bornerai à des remarques sur la graphie et la syntaxe, laissant de côté, bien à regret, le vocabulaire, pour ne pas allonger démesurément ma contribution.

Les trois textes qui figurent ci-après représentent:

1° la version de l'édition princeps du *Gargantua*, publiée par Ruth Calder et M. A. Screech[2];

2° la version de l'édition considérée comme définitive (Lyon, François Juste, 1542), telle qu'elle est reproduite par Pierre Jourda[3];

---

[1] Ce commentaire est en effet le fruit d'un cours sur la langue de Rabelais, donné au semestre d'été 1992.

[2] François Rabelais, *Gargantua*, première édition critique faite sur *l'Editio princeps*, texte établi par Ruth Calder, avec introduction, commentaires, tables et glossaire par M. A. Screech, Genève 1970, p. 143-145. - Sur la date de l'édition princeps, cf. en dernier lieu Mireille Huchon, *Rabelais grammairien*, de l'histoire du texte aux problèmes d'authenticité, Genève 1981 (*Etudes rabelaisiennes* 16), p.111-130.

[3] Rabelais, *Oeuvres complètes*, introduction, notes, bibliographie et relevé des variantes par Pierre Jourda, Paris 1962, I, p. 87-89.

3° la "translation" du même passage effectuée par l'équipe de Guy Demerson[4].

Les différences entre l'édition princeps et celle de 1542 sont instructives quant à l'évolution des idées de Rabelais sur la grammaire et l'orthographe; la "translation" de l'édition Demerson, pour sa part, attire notre attention sur des différences entre la langue du XVIe s. et la nôtre qui risqueraient sans cela de passer inaperçues.

[4] Rabelais, *Oeuvres complètes*, édition établie, annotée et préfacée par Guy Demerson, avec une translation due à Philippe Aubrée, etc., Paris 1973, p. 106-107.

Chapitre XXI

Comment Gargantua feut institué par Ponocrates en telle discipline qu'il ne perdoit heure du jour.

Quand Ponocrates congneut la vitieuse maniere de vivre de Gargantua, delibera de aultrement le instituer en lettres, mais pour les premiers jours le tolera, considerant que nature ne endure poinct mutations soubdaines sans grande violence.

Pour doncques mieulx son oeuvre commencer, supplya un sçavant medicin de celluy temps, nommé Seraphin Calobarsy, à ce qu'il considerast si possible estoit remettre Gargantua en meilleure voye. Lequel le purgea canonicquement avec elebore de Anticyre et par ce medicament luy nettoya toute l'alteration et perverse habitude du cerveau. Par ce moyen aussi Ponocrates luy feist oublier tout ce qu'il avoit aprins soubz ses antiques precepteurs, comme faisoit Timothé à ses disciples qui avoient esté instruictz soubz aultres musiciens.

Pour mieulx ce faire, l'introduysoit es compaignies des gens sçavans qui là estoient, à l'emulation desquelz luy creust l'esperit et le desir de estudier aultrement et se faire valoir.

Apres en tel train d'estude le mist qu'il ne perdoit heure quelcooques du jour, ains tout son temps consommoit en lettres et honeste sçavoir.

Se esveilloit doncques Gargantua environ quatre heures du matin. Ce pendent qu'on le frotoit, luy estoit leue quelque pagine de la divine Escripture haultement et clerement, avec prononciation competente à la matiere, et à ce estoit commis un jeune page, natif de Basché, nommé Anagnostes. Selon le propos et argument de ceste leczon souventesfoys se adonnoit à reverer, adorer, prier et supplier le bon Dieu, duquel la lecture monstroit la majesté et jugemens merveilleux.

Puys s'en alloit es lieux secretz fayre excretion des digestions naturelles. Là son precepteur repetoit ce que avoit esté leu, luy exposant les poinctz plus obscurs et difficiles.

Eulx retornans, consideroient l'estat du ciel : si tel estoyt come l'avoient noté au soir precedent, et quelz signes entroit le Soleil, aussi la Lune, pour icelle journée.

Ce faict, estoit habillé, peigné, testonné, acoustré et parfumé, durant lequel temps on luy repetoit les leczons du jour d'avant. Luy mesmes les disoyt par cueur, et y fondoit quelques cas practiques et concernens l'estat humain, lesquelz ilz estendoient aucunesfoys jusques deux ou troys heures, mais ordinairement cessoient lors qu'il estoit du tout habillé.

Comment Gargantua feut institué par Ponocrates en telle discipline qu'il ne perdoit heure du jour.

Chapitre XXIII

Quand Ponocrates congneut la vitieuse maniere de vivre de Gargantua, delibera aultrement le instituer en lettres, mais pour les premiers jours le tolera, considerant que Nature ne endure mutations soubdaines sans grande violence[1].

Pour doncques mieulx son œuvre commencer, supplia un sçavant medicin de celluy temps, nommé Maistre Theodore[a], à ce qu'il considerast si possible estoit remettre Gargantua en meilleure voye, lequel le purgea canonicquement[b] avec elebore de Anticyre[a] et par ce medicament luy nettoya toute l'alteration et perverse habitude[b] du cerveau. Par ce moyen aussi Ponocrates luy feist oublier tout ce qu'il avoit apris soubz ses antiques precepteurs, comme faisoit Timothé[a] à ses disciples qui avoient esté instruictz soubz aultres musiciens.

Pour mieulx ce faire, l'introduisoit es compaignies des gens sçavans que là estoient, à l'emulation desquelz luy creust l'esperit et le desir de estudier aultrement et se faire valoir.

Après en tel train d'estude le mist qu'il ne perdoit heure quelconques du jour, ains tout son temps consommoit en lettres et honeste sçavoir.

Se esveilloit doncques Gargantua environ quatre heures du matin. Ce pendent qu'on le frotoit, luy estoit leue quelque pagine de la divine Escripture haultement et clerement, avec prononciation competente à la matiere, et à ce estoit commis un jeune paige, natif de Basché[a], nommé Anagnostes[a]. Selon le propos et argument de ceste leçon souventesfoys se adonnoit à reverer, adorer, prier et supplier le bon Dieu, duquel la lecture monstroit la majesté et jugemens merveilleux.

Puis alloit es lieux secretz faire excretion des digestions naturelles. Là son precepteur repetoit ce que avoit esté leu, luy exposant les poinctz plus obscurs et difficiles[1].

Eulx retornans, consideroient l'estat du ciel : si tel estoit comme l'avoient noté au soir precedent, et quelz signes entroit le soleil, aussi la lune, pour icelle journée.

Ce faict, estoit habillé, peigné, testonné[a], accoustré[b] et parfumé, durant lequel temps on luy repetoit les leçons du jour d'avant[a]. Luy mesmes les disoit par cueur, et y fondoit quelque cas practicques et concernens l'estat humain, lesquelz ilz estendoient aulcunes foys jusques deux ou troys heures, mais ordinairement cessoient lors qu'il estoit du tout habillé.

BEST COPY AVAILABLE

Comment Gargantua fut éduqué par Ponocrates selon une méthode telle qu'il ne perdait pas une heure de la journée. chapitre 23

Quand Ponocrates connut le fâcheux mode de vie de Gargantua, il décida de lui inculquer les belles-lettres d'une autre manière, mais pour les premiers jours il ferma les yeux, considérant que la nature ne subit pas de mutations soudaines sans grande violence.

Et, pour mieux commencer sa tâche, il pria un docte médecin de ce temps-là, nommé Maître Théodore, de considérer s'il était possible de remettre Gargantua en meilleure voie. Celui-là le purgea en règle avec de l'ellébore d'Anticyre et, grâce à ce médicament, il lui nettoya le cerveau de toute corruption et de tout vice. Par ce biais, Ponocrates lui fit aussi oublier tout ce qu'il avait appris avec ses anciens précepteurs, comme faisait Timothée avec ceux de ses disciples formés par d'autres musiciens.

Pour parfaire le traitement, il l'introduisit dans les cénacles de gens de science du voisinage; par émulation, il se développa l'esprit et le désir lui vint d'étudier selon d'autres méthodes et de se cultiver.

Ensuite, il le soumit à un rythme de travail tel qu'il ne perdait pas une heure de la journée, mais consacrait au contraire tout son temps aux lettres et aux études libérales. Gargantua s'éveillait donc vers quatre heures du matin. Pendant qu'on le frictionnait, on lui lisait quelque page des saintes Écritures, à voix haute et claire, avec la prononciation requise. Cet office était dévolu à un jeune page natif de Basché, nommé Anagnostes. Suivant le thème et le sujet du passage, bien souvent, il se mettait à révérer, adorer, prier et supplier le bon Dieu dont la majesté et les merveilleux jugements apparaissaient à la lecture.

Puis il allait aux lieux secrets excréter le produit des digestions naturelles. Là, son précepteur répétait ce qu'on avait lu et lui expliquait les passages les plus obscurs et les plus difficiles.

En revenant, ils considéraient l'état du ciel, regardant s'il était comme ils l'avaient remarqué la veille au soir et en quels signes entrait le soleil, et aussi la lune, ce jour-là.

Cela fait, il était habillé, peigné, coiffé, apprêté et parfumé et, pendant ce temps, on lui répétait les leçons de la veille. Lui-même les récitait par cœur et y appliquait des exemples pratiques concernant la vie des hommes; on dissertait quelquefois pendant deux ou trois heures, mais d'habitude on cessait quand il était complètement habillé.

Le chapitre 21/23 du *Gargantua*[5] ne présente pas de difficultés particulières d'interprétation. Rabelais, en effet, renonce ici aux débordements stylistiques des chapitres précédents[6], débordements qui reparaîtront notamment avec la "geste" de Frère Jean des Entommeures[7]. Les phrases sont relativement brèves, fortement structurées, présentant en parataxe des actions qui s'enchaînent ou en hypotaxe des actions simultanées[8]. Le vocabulaire, modérément latinisé, ne contient guère de mots rares, tels que les termes techniques ou les dialectalismes, si abondants dans d'autres passages. L'ensemble paraît clair à première vue et, pour cette raison même, se prête bien à un commentaire courant.

1. Graphie.

On sait que, dans ses habitudes graphiques, Rabelais était nettement conservateur. Non seulement il était opposé à des réformes radicales comme celle de Meigret, mais il a refusé aussi les innovations modérées d'un Etienne Dolet: ainsi les accents que celui-ci avait introduits en 1542 dans son édition du *Gargantua* ne se retrouvent pas dans la version parallèle de François Juste, seule avouée par l'auteur[9] . Et même dans le détail, Rabelais se montre attaché à une graphie étymologique et latinisante.

1.1. Divergences entre l'édition princeps et celle de 1542. On ne décèle guère que deux innovations mineures. La première concerne l'emploi de la lettre *y*, que l'édition de 1542 remplace souvent par *i* à

---

[5] Ce chapitre porte en effet le n° 21 dans l'édition princeps et le n° 23 dans l'édition définitive, par suite de la division en deux des anciens chapitres 4 et 20.

[6] Cf. François Rigolot, *Les Langages de Rabelais*, Genève 1972 (*Etudes rabelaisiennes* 10), p. 62-76, qui oppose ce chapitre à ceux qui le précèdent et qui décrivent l'éducation de Gargantua sous la conduite de ses anciens précepteurs.

[7] Cf. André Gendre, "La 'Geste' de Frère Jean dans le *Gargantua*", *Mélanges Gossen*, Berne et Liège 1976, p. 239-274.

[8] Cf. F. Rigolot, op. cit. p. 69ss.

[9] Cf. *Oeuvres de François Rabelais*, édition critique publiée par Abel Lefranc, etc., Paris puis Genève/Lille 1912-1955, I, p. CXIV; Nina Catach, *L'Orthographe française à l'époque de la Renaissance*, Genève 1968, p. 156-157.

l'intérieur des mots tout en la laissant en finale[10]: ainsi l.10 *supplya/supplia*, 21 *introduysoit/introduisoit*, 38 *puys/puis*, 43 *estoyt/estoit*, 48 *disoyt/disoit*[11].

La seconde innovation affecte le son [s] marqué originairement par un *c* devant *a* ou *o*: dans l'édition princeps, Rabelais adopte *cz* (l. 34 *leczon*, 48 *leczons*), à l'exemple de Geoffroy Tory dans le *Champ Fleury*; en 1542, il se convertit (ou se laisse convertir par son imprimeur) à la cédille (*leçon*), introduite par le même Tory dès 1531[12].

1.2. Archaïsmes. Je réunis sous ce titre des graphies qui sont archaïques pour nous mais qui ne l'étaient pas nécessairement au XVI[e] s.; toutefois, leur persistance régulière chez Rabelais le montre particulièrement réfractaire aux innovations. Ainsi l'apostrophe, selon Mme Huchon[13], ne figure que dans le premier cahier de l'édition princeps et disparaît totalement de celle de 1542. Il est donc probable que, lorsqu'elle apparaît dans nos textes, elle a été ajoutée par les éditeurs modernes (l. 4 et passim *qu'il*, 15 *l'alteration*, 21 *l'introduysoit*, 38 *s'en*, 48 *d'avant*, etc.)[14]. Mais le plus souvent, l'élision n'est pas marquée: l. 6 *[de] aultrement le instituer*, 8 *ne endure*, 23 *de estudier*, 28 *se esveilloit*, etc.

L'ancien [ə] en hiatus, amuï dès le XV[e] s[15], est encore marqué: l. 17 *feist*, 23 *creust*, 30 *leue*, 40 *leu*. Son amuïssement est d'ailleurs confirmé par des contrépels: ainsi l. 3 *feut* (< *fuit*, afr. *fu*).

On observe quelques cas de non-redoublement de consonnes: l. 14 *elebore*, 17 *aprins/apris*, 29 *frotoit*, 43 *come* (mais *comme* 1542), 46

---

[10] Je cite normalement l'édition princeps (dans la version Calder-Screech), en mentionnant en seconde position, s'il y a lieu, les variantes de celle de 1542, d'après le texte de Pierre Jourda.

[11] Sur la concurrence entre *y* et *i* au XVIe s., cf. Charles Beaulieux, *Histoire de l'orthographe francaise*, Paris 1927, I, p. 171-176.

[12] Ibid. II, p. 24.

[13] Op. cit. p. 122-125.

[14] Je n'ai pu consulter les éditions originales, et les éditeurs modernes n'indiquent pas leurs interventions sur ce point: ainsi il n'y a rien à tirer des variantes de l'édition Lefranc, II, p. 215-218).

[15] Cf. Christiane Marchello-Nizia, *Histoire de la langue française aux XIVe et XVe siècles*, Paris 1979, p. 56-59.

acoustré (mais *accoustré* 1542). Quant à *letres* (l. 7, 27; *lettres* 1542) et *honeste* (l. 27), on pensera plutôt à des choix volontaires et latinisants[16].

Le -s final d'adverbes (cf. l. 28 *doncques*, 51 *jusques*) s'étend au singulier d'adjectifs de structure semblable: l. 26 *heure quelconques*, 48 *luy mesmes*; mais cf. aussi le contrépel de l'éd. 1542, l. 49 *quelques cas practiques/quelque cas practicques*.

Les terminaisons *-ant* et *-ent* deviennent régulièrement *-ans/-ens* au pluriel (cf. afr. *-anz/-enz*): l. 22 *gens sçavans*, 36 *jugemens merveilleux*, 42 *eulx retornans*.

Faits isolés:

- l. 17 *aprins* (corrigé en *apris* dans l' éd. 1542) est une forme analogique du passé simple, formé lui-même sous l'influence de celui de tenir[17];

- l. 21 *compaignies* présente l' ancienne graphie *ign* pour [ɲ] (cf. *oignon* et le nom *Montaigne*, variante graphique de *montagne*)[18];

- l. 23 *esperit*, forme semi-savante de l'afr., est concurrencée à partir du XIV^{e} s. par *esprit*, qui l'emportera définitivement au XVI^{e}[19].

1.3. Orthographe grammaticale. Le praticipe présent est accordé systématiquement au pluriel, qu'il soit suivi ou non d'un complément: l.42

---

[16] *Letres* semble un reflet du parti pris de Rabelais pour Budé et Robert Estienne, et contre Erasme et Sylvius, dans la discussion sur la graphie du latin *lit(t)era*; disparue de l'édition de 1542, cette forme reparaîtra dans le *Tiers Livre* et le *Quart Livre*. Quant à *honeste*, il suit la graphie du latin *honestus* contre Robert Estienne, qui écrit *honneste* dans son *Dictionnaire françoislatin*, éd. de 1549 (je n'ai pu consulter celle de 1539). Cf. M. Huchon, op. cit. p. 211-214 et 60.

[17] Cf. M. K. Pope, *From Latin to modern French*, 2e éd. Londres 1952, § 1037 et 1054.

[18] Cf. Hans Rheinfelder, *Alfranzosische Grammatik*, I. Lautlehere, 3e éd. Munich 1963, p. 111-112.

[19] Cf. *FEW*, XII, p. 191b ss. - Chez Rabelais, *esperit* prédomine dans *Pantagruel* et *Gargantua*, mais est presque entièrement supplanté par *esprit* dans les livres ultérieurs; cf. J. E. G. Dixon, *Concordance des oeuvres de François Rabelais*, Genève 1992 (*Etudes rabelaisiennes* 26).

"eulx *retornans*", 49 "quelques cas practiques et *concernens* l'estat humain"[20].

Rabelais a tendance à analyser les composés: il y a séparation dans l. 29 *ce pendent*, accord interne et éventuellement séparation dans l. 34 *souventesfoys*, 50 *aucunesfoys/aulcunes foys*.

1.4. Latinisme et étymologie. On sait que la graphie du XVI[e] s. est encombrée de lettres étymologiques ou pseudoétymologiques: Rabelais ne fait donc que suivre les habitudes graphiques de son époque en écrivant *aultrement* (l. 6), *poinct* (l. 8), *soubdaines* (l. 8), *sçavant* (l. 11), *sçavoir* (l. 27), etc[21]. Mais dans certains cas, sa manière d'écrire semble bien résulter d'un choix personnel. Il en est ainsi lorsqu'il distingue d'après l'étymologie les terminaisons *-ant* et *-ent*: l. 7 *considerant*, 11 *sçavant*, 22 *sçavans*, 42 *retornans*, mais l. 29 *ce pendent* et 49 *concernens*[22]. On peut penser aussi à un latinisme volontaire dans *pronunciation* (l. 31)[23].

1.5. Graphie et phonétique. Dans la plupart des cas qui précèdent, les graphies propres à Rabelais n'affectent pas la prononciation: qu'on écrive *y* ou *i*, *cz* ou *ç*, qu'on indique ou non l'élision, qu'on garde ou non le *e* qui marquait autrefois la voyelle en hiatus, qu'on ajoute ou non un *-s* à *doncques* ou à *mesmes*, qu'on rétablisse ou non le *t* devant *-s* dans le pluriel de mots comme *savant* ou *jugement*, qu'on accorde ou non le participe présent au pluriel, qu'on ne redouble pas la consonne dans *aprendre*, *acoustrer*, *letres*, *honeste*, qu'on écrive *concernent* avec *-ent* et *pronunciation* avec *-un-*, tout cela n'a aucune valeur phonétique. On peut se demander tout au plus si *aprins* et *esperit* reflètent des variantes de prononciation ou sont de simples graphies traditionnelles. Les seules particularités graphiques dont on puisse affirmer le rapport avec la phonétique sont:

---

20 Cf. de même chap. 23, l. 11 "*menans* dix ou douze charges de fouaces"; l. 30 "*adjoutans* que point à eulx n'apartenoit manger de ces belles fouaces".

21 Sur *scavant*, *scavoir* (écrits sans cédille dans les originaux), cf. toutefois M. Huchon, op. cit. p. 214-215.

22 Rattachés respectivement au latin *pendere* et *cernere*; cf. sur cette question M. Huchon, op. cit. p. 237-251.

23 Cf. également les graphies *letres* et *honeste*, citées sous 1.2, ainsi que *medicin*, cité sous 1.5.

- la forme *medicin* (l. 11), latinisme volontaire, constant chez Rabelais et disparu après lui[24];

- le *-o-* dans *retornans* (l. 42), qui s'insère dans la querelle entre les "ouïstes" et leurs adversaires[25];

- la correction de *page* (l. 32) en *paige*, qui semble indiquer la préférence de Rabelais pour une forme d'origine dialectale[26].

2. Syntaxe

2.1. Marques du syntagme nominal. L'actualisation du syntagme nominal par un déterminant ou une marque équivalente n'est pas encore obligatoire comme en français contemporain. Un nom qui désigne une notion générale, une espèce ou une quantité indéfinie se passe de marque spécifique: l. 8 "*nature* ne endure poinct *mutations* soubdaines"; l. 13 "lequel le purgea canonicquement avec *elebore* d'Anticyre"; l. 25ss. "il ne perdoit *heure* quelconques du jour, ains tout son temps consommoit en *letres* et honeste *sçavoir* [27].

De plus, le déterminant n'est pas répété:

---

[24] Le dernier écrivain à l'utiliser, à part Rabelais, semble être Du Bellay; cf. Edmond Huguet, *Dictionnaire de la langue française du seizième siècle*, sous *medecin*; *FEW*, VI/1, p. 600b; M. Huchon, op. cit. p. 219-222.

[25] Le mot est de Tabourot des Accords (cité par Charles Thurot, *De la prononciation française depuis le commencement du XVI^e^ siècle d'après le témoignage des grammairiens*, Paris 1881, I, p. 245), qui parlera aussi du "langage *ouistien*" (cf. Edmond Huguet, op. cit.). Sur toute la discussion à ce propos, cf. en dernier lieu Pierre Fouché, *Phonétique historique du français*, Paris 1952, p. 210-212. - Rabelais, à ses débuts, est volontiers "ouïste"; ensuite, il corrigera souvent *ou* en *o* (par ex. chap. 3, l. 15 *douz/doz* "dos"; chap. 25, l. 49 *clous/cloz* "clos", etc.). Toutefois, dans certains mots, il gardera ou réintroduira *ou* à la faveur d'une graphie personnelle: *dours* "dos", *houster* "ôter"; cf. M. Huchon, op. cit. p. 230-233.

[26] Cf. M. K. Pope, op. cit. § 423. - La terminaison *-aige* est fréquente chez Rabelais: ainsi *caige*, *gaige*, et surtout le suffixe *-age/-aige* (*coquillaige*, *langaige*, *mariaige*, *usaige*, etc.); cf. J. E. G. Dixon, op. cit., vocabulaire inverse.

[27] Ce système commence à être ébranlé; aussi voit-on Rabelais se corriger pour le rétablir: chap. 23, l. 15 "manger à desjeuner *des raisins* avecq la *fouace fraiche*" / "manger à desjeuner *raisins* avec *fouace fraiche*"; l. 36 "depuis quand avez vous prins *les cornes*" / "depuis quand avez vous prins *cornes*"; chap. 25, l. 36 "pour tout dire, *un vray moyne*" / "pour tout dire sommairement *vray moine*".

- devant le superlatif qui suit le nom auquel il se rapporte: l. 40 "*les* poinctz *plus obscurs* et *difficiles*";

- devant le second de deux noms coordonnés, même lorsqu'ils ne sont pas de même genre et de même nombre: l. 15 "luy nettoya toute *l'*alteration et *perverse habitude* du cerveau"; l. 34 "selon *le* propos et *argument*"; l. 36 "*la* majesté et *jugemens* merveilleux".

2.2. Marques du syntagme verbal. Le pronom sujet n'est pas encore devenu la marque essentielle de la personne verbale. Il est d'autant plus rare dans notre texte que celui-ci est composé en grande partie de suites de propositions de même sujet. Ainsi, sur 22 propositions sans sujet nominal[28], dans 6 seulement figure un pronom conjoint, qui marque habituellement un changement de sujet: l. 10ss. (Ponocratès) "supplya un sçavant medicin de celluy temps... à ce qu'*il considerast* si possible estoit..."; l. 17 "Ponocrates luy feist oublier tout ce qu'*il avoit aprins*"; cf. encore l. 4, 25, 50 et 52.

En revanche, un sujet commun à deux ou plusieurs propositions qui se suivent n'est habituellement marqué par un syntagme nominal ou un pronom que dans la première d'entre elles. Cette syntaxe ne correspond à celle du français contemporain que si les propositions en question sont des coordonnées immédiatement voisines: ainsi l. 48 "*luy-mesmes* les disoyt par cueur, et y *fondoit* quelques cas practiques". Dans tous les autres cas, nous devrions suppléer un pronom sujet[29]: ainsi l. 5ss. "quand *Ponocrates* congneut la vitieuse maniere de vivre de Gargantua, *delibera* de aultrement le instituer en letres, mais pour les premiers jours le *tolera*, considerant que nature ne endure poinct... Pour donc mieulx son oeuvre commencer, *supplya* un sçavant medicin..."

Ailleurs, un élément nominal figurant à proximité du verbe permet d'identifier le sujet, différent de celui de la proposition précédente, sans en avoir formellement la fonction: l. 42 "eulx retornans, consideroient *l'estat du ciel*: si tel *estoit* come l'avoient noté...".

---

[28] J'appelle "sujet nominal" tout sujet autre qu'un pronom personnel conjoint.

[29] Comme le fait la version moderne, reproduite ci-dessus, de l'édition Demerson.

Enfin, un verbe impersonnel se passe normalement de pronom sujet: l. 12 "...à ce qu'il considerast si possible *estoit* remettre Gargantua en meilleure voye".

2.3. Ordre des constituants de la proposition. Cet ordre est nettement moins rigide qu'en français contemporain. Ainsi le verbe peut figurer en tête de phrase: l. 28 "*se esveilloit* doncques Gargantua environ quatre heures du matin". Dans d'autres cas, nous avons affaire à l'ordre complément (ou proposition subordonnée) - verbe - sujet, courant en ancien français et encore fréquent au XVI[e] s: l. 21ss. "l'introduysoit es compaignies des gens sçavans qui là estoient, à l'emulation desquelz luy creust *l'esperit*"; l. 29ss. "ce pendent qu'on le frotoit, luy estoit leue *quelque pagine* de la divine Escripture... et à ce estoit commis *un jeune page*"[30].

Lorsque le sujet n'est pas marqué, le verbe peut être précédé de divers éléments que la syntaxe contemporaine placerait après lui:

- syntagme nominal précédé ou non d'une préposition: l. 7 "mais *pour les premiers jours* le tolera"; l. 25ss. "apres *en tel train d'estude* le mist qu'il ne perdoit heure quelconques du jour, ains *tout son temps* consommoit...";

- adverbe: l. 21 "es compaignies des gens sçavans qui *là* estoient";

- adjectif attribut: l. 12 "si *possible* estoit"; l. 42 "si *tel* estoyt".

Par rapport à l'infinitif, il y a également tendance à antéposer des éléments que nous postposons aujourd'hui: l. 6 "delibera de *aultrement* le instituer"; l. 10 "pour doncques mieulx *son oeuvre* commencer".

---

30 Il est vrai que la postposition du sujet a lieu ici dans des conditions où elle ne serait pas exclue aujourd'hui (verbe *être*, proposition relative). Toutefois, elle peut se produire avec n'importe quel autre verbe et dans une proposition principale; elle est provoquée parfois par l'antéposition du complément d'objet direct, plus souvent par la présence d'un autre élément devant le verbe: chap. 30, l. 66 "cinq douzaines en prindrent *nos gens*", chap. 19, l. 18 "ces rys du tout sedez, consulta.*Gargantua* avecques ses gens" chap. 30, l. 4 "à tant se teut *le bon homme Gallet*". - Cf. Walther von Wartburg, *Problèmes et méthodes de la linguistique*, 2e éd. Paris 1963, p. 200-201; id. *Evolution et structure de la langue française*, 10e éd. Berne 1971, p. 157-158; Robert Marichal, "De l'archaïsme de Rabelais: la place du sujet dans la phrase", *Etudes rabelaisiennes* 6, Genève 1965, p. 107-112.

D'une manière générale, on constate deux tendances opposées: d'une part, la postposition du sujet au verbe lorsque la proposition est introduite par un autre élément, ce qui est une survivance de l'ancien français; d'autre part, le rejet du verbe vers la fin de la proposition, ce qui est à mettre en parallèle avec la syntaxe latine.

2.4. Les démonstratifs. Le système des démonstratifs est en pleine mutation. Les deux séries *cest-* et *cel-* peuvent encore fonctionner comme déterminants ou pronoms, mais leur opposition sémantique est largement neutralisée. Ainsi, dans notre passage, aussi bien *ceste* que *celluy* et *icelle* s'emploient comme déterminants anaphoriques ou marquant l'éloignement: l. 34 "selon le propos et argument de *ceste* leczon"; l. 11 "un sçavant medicin de *celluy* temps"[31]; l . 44 " ... quelz signes entroit le Soleil, aussi la Lune, pour *icelle* journée".

Ce neutre fonctionne encore comme pronom accentué, sans l'appui de particules de lieu: l. 21 "pour mieux *ce* faire"; l. 32 "et à *ce* estoit commis un jeune page"; l. 46 "*ce* faict, estoit habillé...".

2.5. Les relatifs. La forme *que* peut fonctionner comme cas sujet, représentant non seulement un pronom neutre ou une proposition, mais aussi un syntagme nominal: l. 39 "là son precepteur repetoit *ce que* avoit esté leu"; l. 21 "l'introduisoit es compaignies *des gens sçavans qui* (*que* 1542) là estoient"[32].

Lequel est employé fréquemment et de manière diversifiée, en grande partie par imitation de la syntaxe latine:

- comme sujet en tête de phrase: l. 10ss. "supplya un sçavant medicin de celluy temps... *Lequel* le purgea canonicquement";

- comme complément d'objet direct: l. 49ss. "et y fondoit quelques cas practiques... *lesquels* ilz estendoient aucunesfoys...";

---

[31] Emploi identique de *cestuy*: chap. 23, l. 6 "en *cestuy* temps, qui feut la saison de vendanges...".

[32] Même correction dans *Pantagruel*: 1532 (éd. V. L. Saulnier, Genève 1965, chap. 13, l. 24) "la Reyne de Saba, *qui* vint des limites d'Orient" / 1542 "*que* vint" (éd. Lefranc, IV, p. 208). Cf. aussi *Tiers Livres* 1552, chap. 2 "c'estoit le meilleur petit et grand bon hommet *que* oncques ceigneït espée" / 1546 "*qu'*oncques" (éd. Lefranc, V, p. 35).

- comme régime prépositionnel: l. 21ss. "l'introduysoit es compaignies des gens sçavans... à l'emulation *desquels* luy creust l'esperit"; l. 34 se adonnoit à reverer. . . le bon Dieu, *duquel* la lecture monstroit la majesté";

- comme déterminant: l. 46ss. "ce faict, estoit habillé... durant *lequel* temps on luy repetoit les leczons du jour d'avant".

2.6. Prépositions et régime verbal. Rabelais emploie très fréquemment la préposition *en*, avec ou sans l'article défini, pour marquer un rapport spatial, tant au sens propre qu'au sens figuré: l. 13 "remettre Gargantua *en* meilleure voye"; l. 25 "apres *en* tel train d'estude le mist.."; l. 21 l'introduysoit *es* compaignies des gens sçavans"; l. 38 "puys s'en alloit *es* lieux secretz"[33].

Pour l'infinitif objet, Rabelais préfère la construction directe à la construction prépositionnelle, sans doute parce qu'elle est plus proche du latin: l. 6 "delibera *de* aultrement (delibera aultrement 1542) le *instituer*"; l. 13 "...à ce qu'il considerast si possible estoit *remettre* Gargantua en meilleure voye".

Lorsque deux ou plusieurs infinitifs sont construits avec une préposition, celle-ci n'est pas répétée: l. 23 "le desir *de estudier* aultrement et *se faire valoir*"; l. 35 "souventesfoys se adonnoit *à reverer, adorer, prier* et *supplier* le bon Dieu".

2.7. Emploi latinisant de formes verbales. C'est probablement par imitation de modèles latins que Rabelais marque une préférence pour le passif: l. 2 "comment Gargantua *feut institué* par Ponocrates"; l. 29 "ce pendent qu'on le frotoit, luy *estoit leue* quelque pagine de la divine

---

33 Cf. aussi chap. 15, l. 64ss. "finablement arriverent à Paris, *on* quel lieu se refraischyt deux ou troys jours, faisant chere lye avecques ses gens, et s'enquestant quelz gens sçavens estoient pour lors *en* la ville"; chap. 25, l. 40 "il vendangoient leur clous, *on* quel (*auquel* 1542) estoyt leur boyte de tout l'an fondée". - Sur le recul de l'emploi de la préposition *en*, notamment avec l'article défini, cf. Charles Bally, "En été: au printemps; croire en Dieu: croire au diable", *Festschrift Tappolet*, Bâle 1935, p. 9-15; Georges Gougenheim, "Valeur fonctionnelle et valeur intrinsèque de la préposition *en* en français moderne", *Etudes de grammaire et de vocabulaire français*, Paris 1970, p. 55-65.

Escripture"; l. 39 "là son precepteur repetoit ce que *avoit esté leu*"; l. 46 "ce faict, *estoit habillé, peigné, testonné, acoustré* et *parfumé*".

Le participe absolu est une construction encore plus nettement imitée du latin[34]: l. 42 "*eulx retornans*, consideroient l'estat du ciel"; 46 "*ce faict*, estoit habillé...".

Encore qu'il soit difficile de tirer des conclusions d'une étude aussi fragmentaire, on peut du moins dégager quelques impressions. Rabelais semble bien conservateur, tant dans sa graphie que dans sa syntaxe. Dans la graphie, il refuse les accents et l'apostrophe, maintient des lettres étymologiques ou marquant des sons amuïs. Lorsqu'il ne redouble pas les consonnes, cela peut se justifier soit aussi par conservatisme, soit par volonté d'être fidèle au latin. Les innovations s'expliquent encore par l'étymologie: ainsi la distinction entre *-ant* et *-ent*.

En syntaxe, on observe également des tendances conservatrices: absence régulière de déterminant devant un nom sans référent précis, parcimonie dans l'emploi du pronom sujet, postposition relativement fréquente du sujet nominal, emploi des deux séries de démonstratifs comme pronoms et déterminants, usage courant de la préposition *en* avec l'article défini. Mais des tendances latinisantes sont tout aussi nettes: rejet du verbe après le complément ou l'attribut, emploi fréquent et varié du relatif *lequel* sur le modèle des relatifs latins, construction de l'infinitif sans préposition, prédilection pour le passif et le participe absolu.

Archaïsme, latinisme: ce ne sont certes pas les seuls traits caractéristiques, mais des traits prépondérants du style de Rabelais. Une étude du vocabulaire de ce chapitre spécialement "docte" les confirmerait certainement; mais elle ne devrait pas nous faire oublier d'autres tendances, que révèle l'ensemble de l'oeuvre, telles qu'un fort enracinement dans le terroir et surtout un extraordinaire pouvoir de création verbale.

---

[34] Cf. Ferdinand Brunot, *Histoire de la langue française*, II, p. 465-467.

L'OBSESSION DES MOTS

Les archives Reichenbach et la problématique des vocabulaires de base dans l'enseignement du français langue maternelle[1]

Marinette Matthey

Centre de linguistique appliquée

Université de Neuchâtel

Peut-on imaginer la somme de travail contenue dans des dizaines de cahiers d'écoliers remplis d'interminables listes de mots suivis de chiffres mystérieux? Le volumineux carton des "archives Reichenbach", qui a été déposé au CLA il y a quelques années, contient ces curieux vestiges. L'article ci-dessous est né de la curiosité suscitée par ce travail de bénédictin: Daniel Reichenbach recopiait, à la main, des mots qu'il avait auparavant soigneusement notés, un à un, sur de minuscules bouts de papier qu'il conservait dans des boites d'allumettes promues fichiers... But de ce travail: établir un vocabulaire de base à l'usage des écoles primaires.

Trois points seront envisagés ici. Le premier a trait au contexte idéologique qui englobait les travaux de Reichenbach et de ses collègues. Le second envisage les justifications théoriques de deux autres vocabulaires de base plus récents et le troisième les fonctions que remplissent les vocabulaires de base au sein de l'école primaire.

1. De l'empirisme à la science dans l'enseignement du vocabulaire

Aujourd'hui comme hier, la rubrique "vocabulaire" figure aux programmes et plans d'étude des écoles primaires. Après la guerre et jusque dans les années 70, en Suisse romande mais aussi en Belgique et au

[1] Je remercie Madame Emilie Reichenbach, épouse de Daniel Reichenbach ainsi que ses filles, Messieurs Jean-Michel Kohler, directeur des écoles primaires de la Chaux-de-Fonds, Samuel Roller, ancien directeur de l'IRDP et Jacques Weiss, chef du service de la recherche de l'IRDP pour les entretiens qu'ils ont bien voulu m'accorder et les documents qu'ils m'ont fournis.

Canada, tout un courant pédagogique mettra l'accent sur l'importance de l'établissement d'un vocabulaire de base à enseigner et cherchera à le délimiter "scientifiquement", c'est-à-dire sur la base de calculs de fréquence et de dispersion. De nombreux chercheurs dépouillent des textes d'origine diverses afin de dégager le "noyau de la langue", formé de quelques milliers de mots.

Comment rationaliser l'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire? Cette question suscite de nombreux travaux dans le domaine de l'enseignement de la langue maternelle comme des langues secondes.[2] Ceux de Daniel Reichenbach, Georges Mayer et François Ters s'inscrivent dans ce courant. Reichenbach (né en 1899) et Mayer (né en 1900) ont tous deux été instituteurs à la Chaux-de-Fonds. Le premier est mort en 1982, le second en 1971. Ters (né en 1909) est instituteur à Saint-Cloud. Il fera ensuite une carrière de pédagogue en devenant "Professeur détaché à la Recherche Pédagogique" en 1965, avant d'être nommé chef de travaux à l'Institut Pédagogique National, à Paris. François Ters, après avoir pris connaissance des résultats d'une enquête réalisée par les deux instituteurs chaux-de-fonniers ("Enquête confirmant la valeur universelle d'un programme d'orthographe d'usage pour les écoles primaires", publiée dans l'Educateur en 1956) prend contact avec eux. De cette collaboration naitra le vocabulaire orthographique de base et une édition revue et corrigée de l'échelle Dubois-Buyse, véritable étalon de la maitrise orthographique destiné aux élèves des écoles primaires[3].

---

2 On citera bien sûr le Dictionnaire fondamental de la langue française de Gougenheim (1958) mais la première liste de mots français basée sur un recensement systématique (4000'000 mots) est le Dictionnaire de Henmon (1924). Des listes de fréquences ont également été mises sur pied en Belgique, au Canada et à Genève.

3 "L'"échelle" D-B étant composée de 43 échelons ou degrés et chacun de ceux-ci contenant un nombre variable de mots présentant pratiquement une difficulté orthographique de même ordre et comprise *exactement* entre les deux échelons *immédiatement* voisins, on peut dire que si on représentait par une ligne droite la difficulté croissante de l'orthographe usuelle française relative à l'école primaire, ses 43 échelons viendraient se placer à des distances toutes égales, entre le niveau le plus facile et le plus difficile. L'échelle constitue donc une *véritable graduation,* elle est un outil de mesure très précis". (Note explicative de Dubois, remaniée par l'équipe des trois chercheurs pour la réédition de 1970).

A travers les documents de recherche et les lettres de Ters envoyées à Reichenbach, c'est tout une époque de la pédagogie du français langue maternelle qui se dessine, époque dominée par le souci de la mesure exacte, de l'efficacité et du rendement. Pour les instituteurs-chercheurs d'alors, la pédagogie expérimentale et son cortège de statistiques révolutionnent le champs de l'éducation. Dans une lettre datée du 11 décembre 1947 adressée à Reichenbach, Mayer, en tant que président de la section chaux-de-fonnière de la VPOD (syndicat des enseignants) exprime son sentiment d'être à l'aube d'une époque nouvelle:

> "Nous croyons que votre intense activité à la tête de notre groupe d'étude doit lui valoir les destinées les plus heureuses, si nous savons en comprendre tout l'enjeu. Plus encore, par un travail collectif assidu et intelligent, c'est-à-dire tenant compte des réalités pédagogiques et des données expérimentales déjà connues, nous pensons qu'il est en notre pouvoir d'acquérir l'inestimable privilège d'engager l'école neuchâteloise dans une voie nouvelle, de la soustraire définitivement au domaine de l'empirisme".

L'intense activité de Reichenbach consiste d'une part à relever la fréquence de tous les mots de plusieurs oeuvres littéraires (les Fables de la Fontaine, en particulier mais aussi des écrits de Voltaire, Racine, Balzac, Chénier, Hugo et des dizaines d'autres). Il compare ensuite plusieurs listes (y compris celles tirées de rédactions d'élèves) et élabore sa liste de base, en calculant fréquences et dispersion dans les différents textes de référence. Tout cela sans l'aide de l'ordinateur, bien entendu, ni même d'une machine à calculer. Tout son travail est manuscrit.

Reichenbach s'attelle à ce travail de Titan pour créer un outil pédagogique scientifique (donc fiable) permettant avant tout d'améliorer l'enseignement de l'orthographe d'usage :

> Choisir un certain nombre de textes variés d'au moins 2000 mots chacun, pris dans toutes les branches du savoir (journaux, romans, théâtre, arts,sciences, etc); en faire un relevé lexicologique complet en notant le nombre d'apparitions de chaque mot, c'est-à-dire sa **fréquence**; classer ensuite tout le vocabulaire recensé par ordre de fréquence décroissante, en tenant compte de la **dispersion** des mots (nombre de sources qui les contiennent); s'arrêter à une fréquence minimum, qui diffère selon l'importance du matériel dépouillé et le but utilitaire qu'on s'est fixé, c'est obtenir un **vocabulaire de**

> **base** ou **vocabulaire fondamental**. Si la recherche a une grande envergure, le résultat obtenu pourra servir à l'enseignement efficace d'une langue étrangère, ou à un enseignement scientifiquement établi de l'orthographe d'usage. (Introduction du VOB, p.5).

L'option théorique, quoique très brièvement exposée ci-dessus, a le mérite d'être claire. Les listes de fréquence qui composent les vocabulaires reposent sur des comptages, qui permettent aux auteurs de légitimer scientifiquement leur travaux. En effet, compter c'est mesurer et

> "Tous les progrès de la science et les prodiges de son application ne sont-ils pas marqués par les inventions d'un nouveau "mètre" depuis les plus anciens jusqu'au plus nouveaux?" Y compris l'Echelle d'orthographe usuelle française... (A. Duthil, inventeur du studiomètre (méthode pour la conduite des études en étendue et en profondeur), cité par F. Ters, *Orthographe et vérités*, p. 15).

L'enseignement rationnel du vocabulaire orthographique repose sur deux mesures. Tout d'abord il faut établir la liste de mots avec une *rigueur scientifique inattaquable* ,[4] il faut ensuite mesurer l'efficacité de l'enseignement, en établissant des normes qui créent à leur tour des catégories d'élèves *normaux ou moyens* [5] et... les autres. Ceux qui, à l'âge de 14-15 ans, *persistent à tomber dans les pièges des redoutables homophonies des formes des verbes avoir et être* vont jusqu'à recevoir l'étiquette de *retardés intellectuels*[6]. L'échelle Dubois-Buyse permet également de diagnostiquer les "malades":

> L'Echelle D-B représente la croissance idéale et sans à coup d'un individu fictif qui ne rassemblerait que les mérites de l'individu normal moyen. C'est par la référence à cet individu que nous jugerons les hauts et les bas des élèves, si disparates soient-ils.

---

[4] Claude Bron, professeur à l'Ecole normale de Neuchâtel, dans l'avant-propos du VOB: "[Cet instrument de travail] présente non seulement une liste de mots établies avec une rigueur scientifique inattaquable, mais encore une méthodologie dont la qualité apparaîtra d'emblée à tous ceux qui sont soucieux d'efficacité".

[5] Introduction à l'*Echelle Dubois-Buyse*, p.11

[6] TERS, François.(1973) *Orthographe et vérités*, p.33-34.

> Nous pouvons désormais diagnostiquer défaillances et lacunes dues aux vicissitudes de la santé, de la croissance, du milieu, etc. Nous avons le moyen de suivre et d'assister la croissance intellectuelle normale, vue à travers les connaissances en vocabulaire de la langue écrite.(Echelle Dubois-Buyse, p.47.).

Dans une tradition toute binétienne, ce souci de la mesure et du classement exact conduit à créer deux catégories d'élèves, les normaux et les anormaux. L'échec scolaire, comme le montrent PINELL et ZAFIROPOULOS (1983), se voit connoté, à grand renfort de métaphores, par le lexique de la pathologie. La croyance sur laquelle repose ce classement peut s'énoncer ainsi: dans la mesure où les maitres disposent d'un outil scientifiquement conçu et d'une méthodologie adéquate pour enseigner le vocabulaire, l'échec de cet enseignement ne peut être imputé qu'à l'élève, élève qui ne peut être qu'"anormal". Cette anormalité, qu'elle soit d'origine physique, psychique ou... sociale pour les élèves souffrant d'un "handicap socioculturel" (C.R.E.S.A.S. 1981), doit être soignée et les élèves en situation d'échec doivent être *rééduqués*, ou même *guéris*:

> En règle générale, l'élève ne sait pas ce qu'il faut faire, non parce qu'il n'a pas étudié, mais parce qu'il a oublié. L'emploi du studiomètre, **guérissant la maladie d'oubli**, réalise un contrôle perpétuel par l'enfant lui-même de ce qu'il sait vraiment. (Ters, *Orthographe et vérités*, p.16).

> Une bonne centaine de **rééducations spectaculaires** (...) m'a démontré (...) l'efficacité de ce que nous préconisons.(Ters, *Orthographe et vérités*, p.10)

> Notre recherche ne fournit pas une **panacée pour guérir l'orthographe** (Cantin, *L'apprentissage du vocabulaire et de l'orthographe*, p.153).

Ce climat quelque peu positiviste, héritage de la psychologie du début du siècle, fait place petit-à-petit à une vision plus sociologique de l'école et des problèmes d'enseignement-apprentissage. Si l'enseignement renouvelé du français s'est distancé de la problématique des vocabulaires de base, de telles listes existent encore. Les introductions théoriques de ces vocabulaires permettent de dégager une certaine représentation de la langue qui n'a pas été remise en question par l'introduction de l'enseignement renouvelé du français, même si les justifications

théoriques se sont, elles, modifiées , comme nous allons le voir maintenant en comparant deux introductions rédigées l'une au début des années 70, la seconde à la fin des années 80.

2. Légitimation des vocabulaires de base: du discours normatif au discours scientifique

2.1 Démocratie et bons auteurs

La première introduction dont il sera question ici a été rédigée par Samuel Roller au début des années 70. L'utilité d'un vocabulaire de base est avant tout, écrit-il, liée à *sa valeur culturelle et à son utilité communautaire*. Pour Roller, il faut être capable de couler sa pensée dans *un moule verbal commun à tous les parleurs francophones* et ce moule ce sont *les mots de tout le monde*[7], qui s'opposent aux mots des spécialistes en tout genre. Cette vision des choses relaye un discours politique:

> Le groupe "supérieur" se défend par sa langue. Il la rend précieuse et peu accessible. La langue commune, celle du vocabulaire fondamental, peut désenclaver les individus. Elle serait la langue d'une vraie démocratie. (VBF, p.5).

> Le vocabulaire de base est celui de la langue commune, et celle-ci est, à son tour, la langue de la démocratie (VBF, propos liminaire, p.3)

Les arguments de Roller s'appuient sur les écrits de Bailly, dont il extrait la citation suivante:

> Le sujet parlant a l'impression qu'il y a dans la langue maternelle des mots fréquents et des mots rares, des expressions usuelles et des expressions non usuelles; cela prouve indirectement l'existence d'une langue commune qui reflète, dans un groupe linguistique donné, les formes de la vie humaine et de la vie sociale; toutes ces formes d'expression servant à des emplois plus restreints, ou particulières à des groupements plus limités, lui restent subordonné. (Traité de stylistique française, 1951, 3ème édition).

---

[7] ROLLER, Propos liminaire du Vocabulaire de base de la langue française, p.1

La langue commune de Samuel Roller est une langue abstraite et difficile à manier en raison de l'effort de pensée à fournir pour s'exprimer avec des mots simples, d'ailleurs, tout le monde n'y arrive pas:

> Il est remarquable de constater que ce sont les meilleurs auteurs qui font le plus large usage du vocabulaire fondamental. Ils disent beaucoup avec peu de moyens. Ce sont des classiques. Les auteurs de second ordre masquent souvent l'indigence de leur pensée sous l'abondance de mots rares, absents du vocabulaire fondamental. La soi-disant richesse du vocabulaire est souvent pédanterie. (VOB, p.6).

Cet appel en faveur de l'enseignement d'une langue qui soit à la fois celle de la démocratie et des bons auteurs se fonde sur des arguments qui, comme le relève Berrendonner (1982), caractérisent le discours normatif. Il faut apprendre ces mots parce qu'ils sont ceux de la démocratie (argument que Berrendonner range dans la catégorie *valeur politique*) et parce que les bons auteurs les utilisent (*argument sociologique*:: x est pratiqué par l'élite, faisons donc comme elle!).

2.2 Des mots aux actes de communication

Dans le cadre de l'enseignement renouvelé du français, la problématique des vocabulaires de base passe au second plan. La première phrase de la rubrique "vocabulaire" dans le *livre du maitre* des deuxième et troisième années primaires marque explicitement une rupture par rapport aux traditionnels vocabulaires de base:

> L'acquisition et le développement du vocabulaire ne se font pas en apprenant une liste de mots dont on a déterminé le sens, mais bien en pratiquant la langue dans des situations de communication (Livre du maitre, p.9,)

Dans cette optique, on fait découler l'apprentissage de la pratique alors que, traditionnellement, on voyait plutôt l'apprentissage comme une base préalable à tout développement sérieux:

> Il faut d'abord apprendre les ressources de la langue et ses formes courantes. la personalité s'affirme au-delà. (Reichenbach et al.VOB, p.15)

> Je crois que si nous consolidons les bases, les gammes, la virtuosité se fera jour plus aisément après. (Lettre de Ters à Reichenbach du 22 novembre 1964).

Alors que l'enseignement traditionnel du français préconise l'apprentissage du vocabulaire pour pouvoir communiquer, les directives actuelles renversent la formule en proclamant que c'est en communiquant qu'on apprend, ce qui relativise la problématique des vocabulaires de base puisqu'on part des activités des élèves et non d'un ensemble prédéterminé de mots. Les instituteurs et institutrices du canton de Neuchâtel disposent pourtant d'une liste qui contient environ 2000 mots (alors que le VOB de Reichenbach et al. en contient environ 5000). Dans l'introduction théorique de ce vocabulaire, on n'invoque plus la démocratie et les meilleurs auteurs mais c'est la communication qui est mise au premier plan:

> Indépendamment de son intérêt purement statistique, la constitution d'un vocabulaire fondamental (ou vocabulaire de base) offre, a priori, un certain intérêt pédagogique: l'assimilation, par les élèves, des mots les plus fréquemment sollicités lors des actes de communication de la vie sociale courante. (Brochure ONDP, p.1).

La justification de l'intérêt d'une telle liste passe maintenant par une argumentation dans laquelle apparait le vocabulaire de la linguistique et de la psychologie: *aspects cognitifs, dimension "opératoire", analyse sémique, champ lexical, syntagmatique et paradigmatique, etc.* Au-delà de cette différence de genre discursif, on retrouve la même base argumentative utilisée par Roller: il faut apprendre ces mots courants et simples en apparence, mais qui se révèlent finalement compliqués:

> Mais, paradoxalement, ces mots très fréquents produisent une langue métaphorique et donc abstraite parce que leur sens est trop général. (Brochure ONDP, p.1).

> La langue que produisent les mots du vocabulaire fondamental n'est pas, comme on a pu par erreur le croire, une langue naturelle, simple, d'un maniement aisé. C'est, au contraire, une langue abstraite faite de mots qui expriment plus des rapports que des significations. (Roller, VBF, p.5).

Dans les deux introductions, on retrouve l'idée que la langue est produite par les mots, ce qui justifie l'apprentissage de certains mots dans l'enseignement de la langue maternelle. C'est une même représentation qui soustend les deux introdutions: la langue est une collection d'étiquette dont il faut savoir manier les plus courantes, qui sont aussi celles qui

changent le moins. Derrière la simplicité de ces mots courants se cache un grand nombre de combinaisons, d'expressions abstraites et métaphoriques, tout ce qui fait le "génie "de la langue:

> Le vocabulaire fondamental n'est pas pauvre. Mais sa richesse n'apparaît qu'au terme d'un travail. Les mots qui le constituent doivent, d'abord, être saisis dans les relations que plusieurs siècles de patiente culture ont tissées entre eux. Ce sont ces relations qui font la langue, qui instituent le français en son originalité et sa force. (Roller, VBF, p.10).

> Ils [les mots du vocabulaire de base] n'ont pas d'âge en ce sens qu'ils gèrent depuis plusieurs siècles le fonctionnement de la langue courante ou commune. (Brochure ONDP, p.1).

Que l'on considère les mots comme garants de la démocratie ou comme supports des actes de communication ne change pas la nature du rapport que les différents auteurs conçoivent entre l'individu et la langue: c'est par des mots appris sur une liste ou dans la pratique quotidienne que les élèves découvriront petit-à-petit le "coeur" du français.

3. Fonction des vocabulaires de base: hypothèse

Si l'on considère les trois vocabulaires de base dont il a été fait mention ici, deux constatations peuvent être faites. La première a trait à la place de l'orthographe dans l'enseignement-apprentissage du vocabulaire. Dans la première liste, celle de Reichenbach et al.(1964), l'apprentissage du sens des mots et de leur orthographe ne font qu'un (le livre s'appelle d'ailleurs *vocabulaire orthographique de base*). Avec Roller (1973), la maitrise de l'orthographe parait finalement secondaire. C'est avant tout le sens et les possibilités de combinaisons des mots qu'il faut étudier, sans qu'une distinction explicite entre acquisition du sens et acquisition de l'orthographe soit faite. Avec la brochure de l'ONDP (1987), on insiste sur le fait que l'orthographe n'est qu'un des aspects de ce vocabulaire et qu'il faut soigneusement distinguer les activités qui ont pour but de se familiariser avec le sens et les relations des mots entre eux, d'avec les activités d'appropriation de l'orthographe. Pourtant, dès que l'on parle d'évaluation, comme c'est le cas dans la brochure de l'ONDP, seule l'orthographe est mentionnée...

La deuxième constatation renvoie à l'importance du critère de stabilité du lexique dans l'élaboration des vocabulaire de base. Enoncée en termes de gestion, comme dans la brochure de l'ONDP (cf. dernière citation) ou en termes puristes comme chez Roller (*le vocabulaire fondamental (...) est ainsi à l'abri des avatars que pourrait lui imposer les néologismes*. VBF, p.8), l'idée est la même: il faut enseigner les mots qui résistent à l'usure du temps.

Mon hypothèse, légèrement polémique j'en conviens, est que les vocabulaires de base contribuent remplir une double fonction importante de l'école: trier les élèves et édifier un discours normatif destiné à préserver l'institution des changements. L'orthographe, bien que relativisée aujourd'hui au sein de l'école, permet d'effectuer ce tri: il y a ceux qui écrivent sans faute et il y a les autres. Le fait que seule l'orthographe soit mentionnée sous la rubrique "évaluation" du vocabulaire actuel des écoles primaires neuchâteloises n'est pas étonnant: l'évaluation de l'orthographe est extrêmement simple, quoi de plus facile en effet que d'identifier des fautes, de les compter et de faire un barème classificatoire? Quant à l'aspect normatif des vocabulaires, il apparait dans les commentaires qui les accompagnent et qui relèvent de la fonction connative. On peut les paraphraser ainsi: voici les mots que vous, enseignants, devez enseigner pour que vos élèves s'expriment correctement:

> (...) il est nécessaire d'assimiler [la polyvalence sémantique des mots du vocabulaire de base ainsi que leurs constructions syntaxiques très diverses], à défaut de quoi le déficit endémique des enfants en matière de maîtrise lexicale n'a que peu de chance d'être un jour résorbé (Brochure ONDP, p.2)..

Un vocabulaire de base est donc à la fois un outil pédagogique et une norme: d'une part il se présente comme le meilleur moyen pour faire accéder tous les enfants à une certaine maitrise lexicale, d'autre part il représente un ensemble de conventions qu'il faut pouvoir respecter pour effectuer sa scolarité dans les meilleures filières. Que ce vocabulaire soit construit sur des calculs statistiques très précis, comme celui de Ters,

Mayer et Reichenbach ou fasse plutôt appel à l'intuition et au "bricolage de listes"[8] comme celui de Roller ne change pas grand'chose à l'affaire...

Ouvrages cités

BAILLY, CH. (1951): *Traité de stylistique française*. Paris, Klincksieck. (3ème édition)

CANTIN, J. (1978): *L'apprentissage du vocabulaire et de l'orthographe. Un sondage pour mesurer l'efficacité de dix ans d'enseignement d'un vocabulaire au niveau élémentaire*. Thèse de doctorat présentés à la FAPSE de l'université de Genève. Joliette, Imprimerie Saint-Viateur.

COROME (1986): *Livre du maitre* 2P et 3P. Office romand des éditions scolaires.

LISTE DES MOTS DU VOCABULAIRE ORTHOGRAPHIQUE DE BASE (1989): Neuchâtel, ONDP.

MAYER, G. et REICHENBACH, D. (1956): *Enquête confirmant la valeur universelle d'un programme d'orthographe d'usage pour les 8e et 9e années de l'école primaire. Documentation scolaire, brochure no 67* (publication de l'Educateur, Lausanne, Société pédagogique romande).

ROLLER, S. (1973): VBF *(Le vocabulaire de base de la langue française)*. Inédit, partiellement manuscrit.

TERS, F., MAYER, G.et REICHENBACH, D (1964):*Programme de VOCABULAIRE ORTHOGRAPHIQUE DE BASE*. Neuchâtel, Messeiller.

TERS, F., MAYER, G.et REICHENBACH, D. (1970): *L'échelle Dubois-Buyse d'orthographe usuelle française*, Neuchâtel, Messeiller.

TERS, F. (1973): *Orthographe et vérités*, Paris, Editions ESF.

[8] Le terme est de Roller lui-même.

BIBLIOGRAPHIE

BERRENDONNER, A. (1982):*L'éternel grammairien. Etude du discours normatif*, Berne, Lang.

C.R.E.S.A.S. (1981): *Le handicap socioculturel en question.* Paris, Editions ESF.

PINELL, P. et ZAFIROPOULOS, M. (1983):*Un siècle d'échecs scolaires.* Paris, Les éditions ouvrières.

Hector et le Schwyzertütsch.
Réflexions à propos du répertoire verbal d'usagers germanophones de la téléthèse de communication "Hector"

Gérard Merkt
Centre de linguistique appliquée et Institut de linguistique
Université de Neuchâtel

Au cours du semestre d'hiver 1991-92, le CLA a eu l'occasion d'étudier les stratégies de codage d'usagers de la téléthèse de communication "Hector"[1]. Pour cette étude, la Fondation suisse pour les téléthèses (FST) a mis à disposition les relevés graphiques des répertoires codés d'une quarantaine d'usagers parmi lesquels nous nous sommes plus particulièrement intéressés aux germanophones. Ces derniers, au nombre de 15 personnes âgées entre 11 ans et demi et 37 ans, sont tous rattachés à une institution sociale éducative située en Suisse alémanique.

Mentionnons à l'intention des personnes non initiées qu'une téléthèse de communication est une prothèse permettant à des personnes privées de l'usage de la voix à la suite de traumatismes divers ou de malformations congénitales d'entrer en contact vocal avec d'autres personnes. La téléthèse se compose d'un ordinateur muni d'un clavier de machine à écrire et d'un programme de synthèse vocale permettant de transformer le code graphique en code parlé. Hector possède en plus une mémoire permettant de stocker les textes que l'on souhaite conserver et de les diffuser par la médiation d'un code composé de symboles graphiques (chiffres, lettres, signes diacritiques du clavier). Pour des informations plus précises sur les données techniques de la téléthèse Hector, prière de se référer à la documentation détaillée publiée par la Fondation suisse pour les téléthèses[2].

Les répertoires verbaux des germanophones

L'examen du répertoire verbal des 15 utilisateurs germanophones d'Hector révèle une grande disparité tant au plan quantitatif que qualitatif. En effet, on ne dénombre que 37 entrées codées pour répertoire le plus rudimentaire contre 1095 entrées pour le répertoire le plus élaboré, la moyenne se situant entre 350

[1]Les conclusions de cette étude feront l'objet d'un rapport circonstancié remis à la Fondation Suisse pour les Téléthèses au cours de l'été 1992

[2]Fondation Suisse pour les Téléthèses, Neuchâtel, sans date, *Hector - seconde génération. Cours d'initiation et mode d'emploi*, 37 p.

et 400 entrées. Ces différences révèlent l'usage effectif qui est fait de la téléthèse. L'aphasie se double en effet, chez bon nombre d'usagers d'Hector de handicaps psycho-moteurs plus ou moins profonds qui rendent malaisée l'interface avec la téléthèse. Dans les cas les plus graves, l'accès aux touches du clavier ne peut se faire par l'intermédiaire des mains, et doit être assuré par une "licorne" commandée par les mouvements de la tête ou encore par impulsions électriques à l'occasion d'un balayage vertical et horizontal des touches du clavier. Les handicaps moteurs ont évidemment une conséquence directe sur la communication qui peut selon les cas se trouver considérablement ralentie. Or on sait bien qu'au dessous d'un certain seuil de tolérence dans la fluidité des échanges verbaux, il s'installe un malaise qui conduit très rapidement à l'abandon de toute interaction[3].

En ce qui concerne l'aspect qualitatif des répertoires verbaux des usagers d'Hector, on est frappé par une grande variation dans ce qu'on pourrait désigner globalement par un taux d'utilité pour la communication. En effet, certains répertoires se composent presqu'exclusivement d'unités lexicales (listes des substantifs, de verbes, d'adjectifs...) alors que d'autres consistent en énoncés complets ou en segments d'énoncés plus ou moins élaborés tels que

> "Ich möchte für Dienstag den einundzwanzigsten November um siebzehn Uhr dreissig ein Taxi bestellen" ou
> "Gib mir bitte....".

Les listes lexicales se révèlent utiles pour compléter des amorces d'énoncés comme dans le second exemple ci-dessus. Globalement, on peut toutefois douter de leur utilité communicative. En effet, l'appel de chaque segment nécessite la médiation du code qui le désigne. La construction de la moindre chaîne parlée entraîne de ce fait un coût élevé en manipulations, par conséquent en temps. Par ailleurs la grande richesse des formes flexionnelles caractéristique de la langue allemande et attachée non seulement aux groupes verbaux mais aussi aux groupes nominaux, rend très problématique la construction d'énoncés à partir des formes de base telles qu'on les trouve dans les dictionnaires. C'est ainsi que l'énoncé "Je parle avec une prothèse vocale" se réalisera au prix de la mise en oeuvre de 5 codes successifs sous la forme suivante: "Ich sprechen mit ein Sprechcomputer".

[3]Ces phénomènes ont surtout été étudiés dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères, mais s'appliquent également aux interactions perturbées en langue maternelle.

On est bien loin de la forme correcte: "Ich spreche mit einem Sprechcomputer".

Le problème de la variation flexionnelle pourrait être résolu par un programme d'analyse syntaxique qui, identifiant la nature et la fonction des unités lexicales, sélectionnerait automatiquement la forme dérivée adéquate[4]. Pour l'instant de tels programmes n'existent pas, et il faut bien que les usagers d'Hector compensent par d'habiles stratégies de codage les imperfections de la téléthèse.

La part des dialectes

L'analyse des répertoires verbaux des usagers révèle une autre surprise: la faible proportion d'énoncés en dialectes alémaniques. En effet, la plupart des énoncés sont conformes aux normes morpho-syntaxiques, phonologiques et orthographiques de l'allemand standard. Sur l'ensemble des répertoires codés, on ne trouve qu'une proportion de 1,7 % d'énoncés qui comportent des traits plus ou moins caractéristiques des dialectes alémaniques.

Les énoncés entièrement conformes aux normes dialectales tels que

"Du bisch ä Löli"

sont plutôt rares. La plupart du temps on a affaire à des énoncés hybrides, combinant des segments de la langue standard avec des éléments propres aux dialectes. Dans l'exemple

"Ich bin uf der Schnurre",

les deux premiers segments ne sont pas conformes à l'usage dialectal où ils seraient réalisés sous la forme "I bi". Il arrive même que le trait dialectal s'attache à un segment minimal de la chaîne comme dans l'exemple

"Ich treffe die andere"

où l'absence de n final dans "andere" peut d'ailleurs aussi bien être interprété comme une interférence du dialecte sur la norme standard imparfaitement maîtrisée que comme une volonté délibérée d'expression dialectale.

Il faut s'interroger sur les raisons qui expliquent l'extrême pauvreté de la présence des dialectes dans les répertoires verbaux des utilisateurs d'Hector. Le phénomène est d'autant plus troublant que les locuteurs suisses alémaniques se servent naturellement de leur dialecte local pour toutes les formes de communi-

[4]Pour une discussion plus détaillée du problème de la viariation flexionnelle cf. MERKT, G.(1987): "Traduire le lexique d'Hector", in: *TRANEL 12*, Neuchâtel, Université, 63-83.

cation orale[5], et que les usagers d'Hector dont nous avons analysé les répertoires se trouvent placés dans un environnement social où le dialecte prédomine très largement.

Les raisons linguistiques

Une partie des explications est d'ordre linguistique et étroitement liée à la nature du programme permettant de passer du code écrit au code parlé. Le logiciel de transformation graphie-phonie est en effet conçu pour la norme phonologique de l'allemand standard et non pour celle des dialectes alémaniques. Il en résulte que les usagers d'Hector peuvent se trouver placés devant deux types de difficultés:

1. Les systèmes phonologiques des deux codes n'étant pas identiques, certains phonèmes ne peuvent pas être réalisés au moyen de la téléthèse.

2. Les dialectes étant réservés à l'usage oral, les dialectophones n'apprennent en général pas les conventions orthographiques en usage pour la transcription des dialectes. Ils sont dès lors contraints de construire le code orthographique de leurs énoncés en exploitant au mieux les virtualités du logiciel de transformation graphie-phonie pour lui faire produire les traits spécifiques de leur dialecte local.

Soumettons ces deux sources de difficultés à un examen plus détaillé.

Si nous comparons à l'allemand standard les systèmes phonologiques des dialectes bernois et zuricois qui sont les régions d'origine de la plupart des usagers d'Hector dont nous avons pu examiner les corpus, nous constatons qu'il n'y a ni dans le système vocalique ni dans le système consonantique de phonèmes spécifiques des dialectes qui ne sauraient être réalisés avec une approximation satisfaisante à partir de l'équipement phonologique de l'allemand standard dont sont dotés les téléthèses Hector.

Certes l'affriquée [kx] que l'on trouve dans [kxanto:n] ou [nakxe] (all.: Kanton, Nacken) n'existe pas en allemand; la fricative [x] a une distribution différente dans les deux langues; "Ich" et "Ach" se réalisent [ix] et [ax] dans les dialectes; les systèmes vocaliques sont plus complexes dans les dialectes alémaniques: ainsi en Bernois chaque voyelle dispose d'une opposition

[5]Le lecteur intéressé trouvera des informations détaillées sur la situation de diglossie caractéristique de la Suisse alémanique dans l'article de RIS, R.(1990): "Diglossie und Bilinguismus in der deutschen Schweiz: Verirrung oder Chance?", in: VOUGA, J.-P. (éd.): *La Suisse face à ses langues*, Aarau, Sauerländer, 40-50.

longue/brève, alors qu'en allemand la longueur et la qualité sont en distribution complémentaire. L'allemand oppose par exemple un [i] fermé long (bieten) à un [ɪ] ouvert bref (bitten) alors qu'il existe en Bernois une quadruple opposition avec [tsɪt] (Zeit), [rɪ:s] (Reis), [rɪs] (Riss) et [rɪ:s](Riese)[6].

Si l'on accepte de neutraliser les oppositions qualitatives - dans notre exemple entre [i] et [ɪ] - et de ne conserver que l'opposition longue brève que le logiciel d'Hector permet de réaliser à partir des transcriptions graphiques "i" ou "ie", il est possible de réaliser une approximation satisfaisante des dialectes. Le seul obstacle insurmontable réside dans l'impossibilité de réaliser l'affriquée [kx] et de produire la fricative [x] après les voyelles [ɪ],[ɛ],[œ] et [y].

En exploitant les potentialités du logiciel qui assure la transformation graphie-phonie, l'usager est en mesure de produire des énoncés qui contiennent une partie importante des traits spécifiques des dialectes.

Il est à remarquer que c'est sur le seul plan phonologique que la téléthèse Hector impose des restrictions et que les traits morpho-syntaxiques et lexicaux des dialectes peuvent être réalisés sans difficulté.

Aux plans morpho-syntaxique et lexical, l'analyse du corpus révèle tous les stades intermédiaires entre dialecte et code standard. En effet, il arrive que le dialecte ne se révèle que dans un segment d'une chaîne par ailleurs entièrement conforme au standard.

Ainsi

"Guten Tag miteinander"

comporte uniquement le trait lexical "miteinander", inusité en allemand dans ce contexte. Pour assurer le caractère dialectal, il eût toutefois fallu introduire l'énoncé sous la forme graphique

"Guete Tag mitenand".

A l'autre extrémité d'une échelle croissante de conformité au dialecte, on trouve des énoncés du type:

"i hoffä, mir chönnet zämmä sii" (ich hoffe, wir können zusammen sein)

où se trouvent traduits dans le code graphique aussi bien les traits morpho-syntaxiques que phonologiques de l'énoncé.

---

[6]Pour une approche détaillée du système phonologique du Bernois cf. REDARD, F.(1970): "Les systèmes phonologiques du dialecte bernois et du français", in: *Bulletin CILA 12*, Neuchâtel, Université, 13-23.

Remarquons à propos du segment "sii" qu'Hector le réalise par redoublement du phonème [i], ce qui n'est évidemment pas conforme à l'intention de l'usager. Celui-ci est dans ce cas en quelque sorte victime des conventions orthographiques du dialecte qui, comme le montre Ernst Steiner[7], se sert de trois réalisations graphiques pour transcrire les quatre variétés de i du dialecte bernois, à savoir "i" pour le i ouvert bref, "ii" pour le i ouvert long, et "y" pour les i fermé aussi bien bref que long. Une réalisation phonologique conforme aux intentions de l'usager aurait été obtenue par la transcription "ie" en allemand standard.

Certains usagers exploitent avec un haut degré de maîtrise les potentialités du logiciel de transformation graphie-phonie. C'est particulièrement frappant dans les exemples d'adaptation de mots d'origine étrangère:

"Pischama" ou "Garahsche" avec l'utilisation du [ʃ] pour compenser l'absence dans le système allemand du phonème [ʒ]; "Compjuter" ou "Biljet" pour obtenir la semi-voyelle [j] que la réalisation orthographique courante ne permettrait pas d'obtenir; "Tschelato" pour compenser par [tʃ] l'absence de [dʒ] dans le système phonologique allemand.

Il est évident qu'avec le temps, les Hectoriens développent une connaissance des possibilités de transcription propres à produire des formes phonologiques spécifiques et qu'ils exploitent peu à peu toutes les ressources du logiciel de transformation graphie-phonie dont leur téléthèse est dotée. Ainsi pour réaliser l'allongement des voyelles, certains recourent à l'adjonction du graphème h comme dans "sühs" (süss); d'autres tentent de reproduire la diphotongaison de certaines voyelles typiques des dialectes en ajoutant une voyelle comme dans "a Gueta" (Guten Appetit).

La mise en place de ces stratégies d'utilisation du code graphique développe chez certains usagers une conscience aigüe des phénomènes phonologiques et du rapport entre les conventions graphiques et la réalité phonologique.

Avant d'aborder le volet psychologique, rappelons brièvement les raisons linguistiques qui expliquent la faible présence des dialectes dans les corpus des locuteurs germanophones d'Hector.

---

[7]STEINER, E.(1992, 3. Aufl.) *Wi me Bärndütsch schrybt. Ein leicht verständlicher Schreiblehrgang*, Konolfingen, Viktoria Verlag, 40 p.(voir en particulier les pages 21-23).

1. La téléthèse Hector, équipée pour la réalisation phonologique de l'allemand standard, ne permet pas de reproduire avec fidélité les systèmes phonologiques des dialectes. Les productions d'Hector ne peuvent être que des approximations, elles sont entachées d'un fort "accent allemand".

2. Dans certaines distributions, certains phonèmes ne peuvent pas être réalisés du tout.

3. Les conventions orthographiques des dialectes, différentes sur de nombreux points des conventions de l'allemand standard, ne peuvent être appliquées, car leur usage conduit à des effets non conformes aux attentes des usagers.

4. Une utilisation optimale des virtualités du logiciel de transformation graphie-phonie implique un haut degré de conscience non seulement de la réalité phonologique des deux codes (allemand standard et dialecte), mais encore des conventions orthographiques utilisées dans le logiciel de transformation phonie-graphie. Cette compétence n'est que rarement et partiellement atteinte.

Notons à ce propos qu'une approche purement phonologique serait préférable à l'option orthographique qui a été choisie. Elle permettrait une production plus proche de la réalité parlée et entraînerait une économie appréciable des manipulations dans l'interface avec le clavier[8].

Les raisons psychologiques

Aux raisons énumérées ci-dessus, il convient d'ajouter des raisons psychologiques plus difficiles à cerner, mais qui jouent sans doute un rôle tout aussi déterminant dans le rejet du dialecte par les usagers d'Hector.

A ce propos, il convient de noter d'abord qu'il existe une analogie frappante entre la situation d'un usager de la téléthèse Hector et celle d'un locuteur condamné à s'exprimer dans une langue étrangère mal maîtrisée.

Tous deux ne disposent que d'un code restreint par rapport à leur compétence de communication en langue maternelle, qui est beaucoup plus élaborée. Ils doivent de ce fait sans cesse ajuster leurs intentions de communication au répertoire disponible dans l'autre langue.

---

[8]Pour plus de détails, voir REDARD, F. (1987): "Remarques à propos de la relation graphie-phonie dans le message par la téléthèse vocale", in: *TRANEL 12*, Neuchâtel, Université, 83-99.

En situation d'interaction verbale ils sont contraints de solliciter la bienveillance, voire la collaboration active de leurs interlocuteurs.

Comme l'a bien montré B. Py[9], cet ensemble de faits pousse le locuteur en situation de faiblesse à signaler dès le début de l'interaction qu'il ne s'exprime pas dans sa langue maternelle, mais dans un code imparfaitement maîtrisé et qu'il revendique un traitement de faveur. L'allemand standard a cette double fonction de refuge et de repli.

Une autre raison psychologique de rejet du dialecte est liée aux conditions d'utilisation de la téléthèse dans les institutions éducatives. Il ne fait aucun doute qu'Hector n'y est pas utilisé uniquement ni même prioritairement comme instrument de communication orale. Il est considéré plutôt comme instrument d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Dans ce contexte, l'attention est bien évidemment focalisée en premier lieu sur les conventions orthographiques de l'allemand standard. Face aux claviers de leurs ordinateurs, les Hectoriens développent de ce fait une sorte de réflexe diglossique. Habitués dans leurs activités scolaires à utiliser la téléthèse pour écrire des textes, ils sont tout naturellement poussés à opter pour la norme standard de l'allemand. Par ailleurs, comme une phase d'interface avec la téléthèse précède toujours l'interaction verbale, l'attention des usagers est d'abord centrée sur le codage du message c'est-à-dire sur sa réalisation graphique conformément à la norme standard de l'allemand.

Il convient enfin de rappeler que l'enveloppe phonologique des messages parlés constitue un élément d'expression affectif et un facteur d'identification personnelle extrêmement important. Comme la téléthèse ne peut offrir qu'une réalisation inauthentique et imparfaite de l'expression dialectale, il est tout à fait naturel que les usagers d'Hector préfèrent se servir de la norme standard de l'allemand, qui leur permet de signaler qu'ils se servent d'un code étranger, imparfaitement maîtrisé et au travers duquel ils ne sauraient être totalement identifiés.

Avec les hypothèses développées ci-dessus, nous abordons un domaine qui mériterait de faire l'objet d'investigations plus poussées. Une connaissance approfondie de la façon dont les usagers d'Hector se situent par rapport à l'instrument de communication qui est à leur disposition serait non seulement

---

[9]Voir en particulier PY, B. (1992): "Acquisition d'une langue étrangère et altérité" à paraitre dans les *Cahiers du département des langues et des sciences du langage, No 10*, Lausanne, Université

de nature à expliquer les mécanismes psychologiques qui déterminent le choix des codes linguistiques, mais encore à nourrir la réflexion pour une didactique de l'usage des téléthèses vocales qui n'existe pas encore et que les responsables de la Fondations suisse pour les téléthèses appellent pourtant de tous leurs voeux.

Bibliographie

Fondation Suise pour les Téléthèses (FST), sans date: Hector - seconde génération. Cours d'initiation et mode d'emploi, 37 p.

MERKT, G. (1987): "Traduire le lexique d'Hector", in: TRANEL 12, Neuchâtel, Université, 63-83.

PY, B. (1992): "Acquisition d'une langue étrangère et altérité", à paraître dans: Cahiers du Département des Langues et des Sciences du Langage, Lausanne, Université.

REDARD, F. (1970): "Les systèmes phonologiques du dialecte bernois et du français" in: Bulletin CILA 12, Neuchâtel, Université, 13-23.

REDARD, F. (1987): "Remarques à propos de la relation graphie-phonie dans le message par la téléthèse vocale", in: TRANEL 12, Neuchâtel, Université, 83-99.

RIS, R. (1990): "Diglossie und Bilinguismus in der deutschenSchweiz: Verirrung oder Chance?" in: VOUGA, J.-P. (éd.): La Suisse face à ses langues, Aarau, Sauerländer, 40-50.

STEINER, E. (1992, 3ème éd.): Wi me Bärndütsch schrybt. Ein leicht verständlicher Schreiblehrgang, Konolfingen, Viktoria Verlag, 40 p.

Le français en anglais: peut-on voir une règle à l'évolution phonétique de <s> intervocalique et de ses composés <ss>, <bs> et <x>?

Pierre-Eric Monnin

Séminaire d'anglais
Université de Neuchâtel

Il suffit de comparer les prononciations française et anglaise de quelques mots parfaitement identiques sur le papier, et d'origine française évidente, tels

	-dessert-	-exile-	-observe-	ou -parasite-
f	[dɛsɛrt]	[ɛgzil]	[ɔpsɛrv]	[parazit]
a	[dɪ'zɜ:t]	['eksaɪl]	[ɔb'zɜ:v]	['pærəsaɪt]

pour constater que les différences d'articulation essentielles ne se limitent pas aux voyelles et au <r>, mais que le <s>, ainsi que <ss>, <bs>, ou <x> (qui, phonétiquement, peut être considéré comme un composé de <s> de part sa prononciation [ks] ou [gz] en position intervocalique) n'ont plus nécessairement la même prononciation depuis leur passage de l'autre côté de la Manche, puis de l'Atlantique et autres océans.

L'orthographe française n'est certes pas un modèle de régularité; pourtant la relation graphème - phonème est stable, dans son ensemble, pour les consonnes intervocaliques énumérées ci-dessus. A de rares exceptions près, on peut affirmer que <s> entre deux voyelles est toujours sonore,[1] que c'est l'inverse pour <ss> (et subsidiairement pour <sc> suivi de <e/i>), que <bs> se prononce [ps] et que <x> est sourd sauf lorsqu'il est précédé d'un <e> initial.

Un principe pédagogique de base consiste à partir du connu pour introduire de nouveaux éléments; un autre principe tout aussi important, me semble-t-il, est de chercher à dégager une certaine cohérence parmi ces éléments, voire à détecter certaines règles dans la relation qui s'établit

[1] Pour <s> intervocalique, la prononciation sourde est à constater là où l'orthographe n'a pas doublé le <s> initial du radical après des préfixes tels -a-, -bi-, -dé-, -pré- ou -re-, ex. -asymétrique-, -bisexuel-, -désensibiliser-, -désynchroniser-, -présélection-, -resaler-, -resurgir-. A relever également que <s> est sourd après une voyelle nasale, ex. -mansarde-, -sensible- (exceptions: -trans- suivi d'une voyelle, ex. -intransigeant-, -transition-).

entre connu et nouveau. Enseigner l'anglais à des francophones, ce qui est mon cas depuis plusieurs années, permet de partir du connu notamment pour un vaste champ lexicographique; et parmi les éléments nouveaux, dont l'évolution des phonèmes, et plus particulièrement des voyelles, il est aisé de formuler quelques règles bien précises.[2] Mais qu'en est-il des variations de sonorité que l'on constate dans la prononciation de <s>, <ss>, <bs>, et <x> intervocaliques?

De façon générale, en anglais du moins, les consonnes font davantage preuve de stabilité que les voyelles, tant dans une perspective diachronique que synchronique, et il faut d'emblée admettre que la majorité des mots français devenus anglais ont conservé leur prononciation d'origine pour les consonnes en question. En voici quelques exemples, énumérés par ordre alphabétique et sélectionnés, comme pour ceux qui ont été cités plus haut, parmi les termes morphologiquement identiques dans les deux langues:

-absent-[3] -ascension- -assemble- -examine- -obscene- -position- -possible- -prison- -reserve- -resident-.

Si le maintien des prononciations de départ est la norme, les modifications sont toutefois suffisamment nombreuses pour qu'on cherche à formuler une règle, ou du moins à dégager certaines tendances, lors d'assourdissements ou de sonorisations.

Des altérations de la sonorité parmi des termes qui ont une origine commune évidente (même famille de mots) peuvent être révélateurs quant au mécanisme à isoler. Ainsi la prononciation sourde [ps] et [s] des termes français d'origine, pourtant maintenue dans

---

[2] Il n'est qu'à penser aux conséquences du "grand changement vocalique" (Great Vowel Shift) qui touche les termes hérités du moyen anglais, toutes origines confondues (ex. [a:]>[ei] -name-, -place-, [i:]>[ai] -light-, -site-, [u:]>[au] -found-, -round-), ou à l'évolution du <u> [y] français, par exemple dans -flute- [flu:t], -pure- [pjuə] ou -sure- [ʃuə].

[3] La distinction entre [ps] pour le français et [bs] pour l'anglais, qui apparaît en général dans les dictionnaires avec transcriptions phonétiques, me paraît superflue; même s'il est exact que le <b> est légèrement moins assourdi, devant <s>, en anglais qu'en français, où le temps d'articulation du groupe consonantique est plus bref et exclut plus radicalement le passage d'une sonore à une sourde, je pense qu'on peut en toute sécurité défier quiconque d'entendre la différence entre des mots tels -abscess- et -apsis-, lorsque le contexte n'indique pas s'il s'agit d'un abcès ou d'une abside!

-'absolute/,abso'lution- -'dissolute/,disso'lution-

passe aux correspondants sonores [bz] et [z] dans

-ab'solve- -di'ssolve-.

Et c'est exactement l'inverse de ce phénomène qui se produit avec

-e'xecutant/e'xecutor- -e'xhibit-,

où [gz] est conservé, alors que

-'execute/,exe'cution- -,exhi'bition/,exhi'bitionism/...-

sont prononcés avec [ks] intervocalique.

De telles paires d'exemples ne sont malheureusement pas fréquentes; tout au plus, en admettant les variantes phonétiques proposées comme également correctes par D. Jones ou par J.C. Wells, peut-on mentionner encore

-e'xhume- -e'xiguous- -e'xude-
[gz] [gz] [gz]
-,obser'vation- -,philo'sophical-
[ps] [z]

qui modifient leur prononciation d'origine dans

-,exhu'mation- -,exi'guity- -,exu'dation-
[ks] [ks] [ks]
-ob'serve/ob'servatory...- -phi'losopher/phi'losophize-.
[bz] [bz] [s] [s]

Mais n'est-ce pas suffisant pour déceler que c'est le déplacement de l'accent tonique (stress) qui entraîne soit une sonorisation, soit un assourdissement, par rapport au français d'origine, français qui, rappelons-le, a un accent tonique bien moins marqué que celui de l'anglais et invariablement placé sur la syllabe finale des mots (d'où son absence des transcriptions phonétiques habituelles)? Il est en outre assez évident que l'accent tonique sonorise la consonne, ou le groupe consonantique, qui l'introduit[4] et qu'inversément il assourdit la consonne, ou le groupe consonantique, qui le suit.

---

[4] Il est à préciser que cet accent, bien qu'essentiellement *vocalique* , est toujours indiqué en début de syllabe, selon la convention actuellement en usage. Les problèmes de relations graphèmes-phonèmes ont été résolus ainsi:

- pour <x>, ainsi que pour <ss>, <pp>, etc., accentuation signalée avant le/s graphème/s (ex. -e'xiguous-, -de'ssert-, -,disa'pprove-)

La même constatation s'appliquerait-elle également aux cas de sonorisation ou d'assourdissement qui, contrairement aux exemples précités, ne permettent pas de contraster des formes où l'accent tonique change de position? En d'autres termes, peut-on s'attendre à ce qu'une sonorisation précède la voyelle tonique, et qu'un assourdissement la suive?

Dans le cas de <s> intervocalique, tout d'abord, il faut relever que les termes anglais qui illustrent un assourdissement, et sont indéniablement congénères de termes français, présentent parfois certaines caractéristiques morphologiques qui les font remonter au latin, voire au grec, sans avoir toujours transité par le français. Cela est à mentionner car, d'après certains philologues, dont E.J. Dobson, la prononciation sourde de <s> intervocalique, généralisée pour le latin, en Angleterre du moins, aurait nettement influencé celle de l'anglais pour les termes d'origine savante, ou pseudo-savante. Ce semble être notamment le cas pour

-am'nesic/am'nesia- -'Asia/'Asian/ˌAsi'atic-[5] -'asinine-
-'basic/'basis- -'crisis- -'desolate- -'proselyte- -'prosody- -'thesis-,

hérités du latin directement par le moyen anglais, sans passage par le vieux français.

Cette influence savante semble également rendre compte de la prononciation régulièrement sourde de <s> dans des préfixes tels que -dis-, -iso-, -mis-, voire -miso-, d'où la prononciation contrastée par rapport à celle des équivalents français dans de nombreux termes, échantillonnés comme suit:

-ˌdisad'vantage- -ˌdisa'gree- -ˌdisa'ppear- -ˌdisa'ppoint-
-ˌdisa'pprove- -'isogloss- -ˌiso'metric- -ˌmisad'venture-
-ˌmisa'lliance- -ˌmisin'terpret- -ˌmiso'neism-.

- pour <bs>, <dv>, etc., signalisation entre les deux graphèmes (ex. -ab'solve-, -ˌdisad'vantage-).

[5] Dans le cas de -Asia- et de ses composés, tout comme dans celui de -amnesia- la prononciation actuelle [ʃ] résulte de l'influence de [j], palatalisante, sur [s], constatée également dans des termes d'origine française tels -pressure-, -vicious-, etc.

Il est à relever cependant qu'aucun des termes mentionnés jusqu'ici pour leur forme assourdie du <s> intervocalique ne déroge à la règle proposée plus haut, puisque leur accent tonique se trouve toujours placé sur la voyelle précédant directement la fricative, et qu'en réalité les exceptions ne sont pas nombreuses. Celles que j'ai pu répertorier sont les suivantes:

-di'sintegrate- - di'sinterest-[6] -i'sogonal- -mi'sogamy-
-mi'sogyny- -pro'sodic-,

et quelques formes apparentées, telles

-di,sinte'gration- -di'sinterested- -mi'sogynist- ou -mi'sology-,

formes où le <s> intervocalique, tout en précédant immédiatement une voyelle tonique, est également assourdi, alors qu'il est sonore dans les termes français équivalents. Si cette "irrégularité" s'explique par le caractère savant, donc "artificiel" des mots ci-dessus, ou pour le moins de leurs préfixes respectifs, il faut relever que dans certains cas le maintien, ou la réintroduction peut-être, de la sonorisation française, qui représente en somme une irrégularité par rapport à la norme savante, est repérable, notamment dans

-di'saster- -di'sarm- -di'shonest/y- -di'shonour-,

prononciation qui, même si pour tous ces termes, sauf pour -di'saster-, n'est admise qu'en tant que variante par D. Jones ainsi que par J.C. Wells, semble indiquer que le voisement d'une fricative intervocalique par l'accentuation de la voyelle qui la suit immédiatement est une force qui parfois, et cela vraisemblablement dans des termes assez courants pour être effectivement prononcés et entendus fréquemment, peut neutraliser une règle de prononciation savante.

Le présent exposé, qui s'inscrit dans un cadre didactique et qui prend comme point de départ, donc comme norme, la prononciation actuelle du français, n'insistera pas sur le fait que dans

-a'symmetry- -de'sensitize- ou -re'surgent-,

---

[6] La distinction [dɪs'ɪ...] - [dɪ'sɪ...] que l'on trouve habituellement dans la transcription phonétique de termes tels -disintegration-, -disinterest- [dɪs'ɪ...] et -dessicative-, -dissimulate- [dɪ'sɪ...] n'a pas été retenue, car elle me semble plus étymologique que phonétique.

par exemple, le <s> sourd est également suivi de l'accent tonique, puisque les équivalents, ou du moins congénères, français, soit

-asymétrique- -désensibiliser- -resurgir-,

se prononcent également avec [s], le préfixe y étant suffisamment distinct pour que le <s> initial du radical conserve son caractère non voisé (cf. également -vraisemblable- et ses dérivés, qui n'ont pas de forme anglaise équivalente).

C'est apparemment dans cette catégorie de termes qu'il convient de ranger

-a'sylum- [ə'saɪləm]

qui, tout comme -a'symmetry-, conserve le <s> sourd introduisant le radical, mais qui, par ailleurs, se démarque de l'équivalent français, -asile-, au <s> bien sonorisé, et constitue par là même un contre-exemple quelque peu dérangeant pour la règle proposée plus haut. Pourtant cette exception a le mérite de mettre en évidence non seulement l'influence, déjà notée, d'une latinisation impliquant le maintien de, ou le retour à, une prononciation sourde du <s> intervocalique, mais également une autre force dans l'évolution habituelle d'une langue, à savoir l'analogie. Il est en effet frappant de constater que tous les termes anglais dont le préfixe -a- est suivi d'un <s> intervocalique ou, à plus forte raison, de <sc> ou <ss> , ont une prononciation sourde de la sifflante, non seulement lorsque leur origine est française, voire latine, ex. -asocial-, -ascend-, -assign-, mais également germanique, ex. -aside-, -asunder-, où le -a- initial est hérité du vieil anglais -on-. Dans de telles conditions, comment -asylum- aurait-il pu maintenir ou acquérir un <s> sonore?

Signalons encore, en passant, que le contraste orthographique entre les correspondants anglais et français

-de'salinize/de'salt-	-dessaler-
-ˌdesi'ccation-	-dessiccation-
-re'suscitate-	-ressusciter-

qui n'implique pourtant aucune différence dans la prononciation -sourde- de la consonne suivant le préfixe, est révélateur de la tendance française à normaliser la graphie de [s] intervocalique par un redoublement graphique. L'anglais, par contre, s'accomode fort bien d'un <s> intervocalique sourd, si bien même que l'usage orthographique aura parfois tendance à expliciter une prononciation sonore, surtout lorsqu'elle

suit l'accent tonique, en préférant <z>, voire <zz>, à <s>, comme dans -'hazard-, -'razor- ou -'buzzard-, par exemple, ou encore dans -seizing-, correspondant au français -saisissant-, qu'il est intéressant de contraster avec -ceasing-, au <s> sourd comme dans l'équivalent français -cessant-. Le <s> sourd de l'anglais peut même se substituer au <ç> du français, dans -mason- par exemple.

Pour reprendre l'énumération de termes où le <s> intervocalique est "régulièrement" assourdi après l'accent tonique, il faut faire état de plusieurs adjectifs, adverbes et substantifs apparentés par leurs suffixes respectifs et présentables ainsi:

Suffixes:	Ex. (1: possibilité d'adjonction de -ly 2: possibilité d'adjonction de -ly et -ness):
-asive(-ly)(-ness)	-abrasive- -evasive-2 -persuasive-2
-isive(-ly)(-ness)	-decisive-2 -derisive-2
-osive(-ly)(-ness)	-corrosive-2 -erosive-1 -explosive-2 -plosive-
-usive(-ly)(-ness)	-abusive-2 -conclusive-2 -delusive-2 -exclusive-2 -illusive-2
-isorly(-ily)	-derisory-1
-usorly(-ily)	-delusory- -illusory-
-esity	-obesity
-osity	-animosity- curiosity- -generosity- -monstrosity- -preciosity- -religiosity- -verbosity-.

Si la morphologie des termes ci-dessus paraît parfois savante, il s'avère toutefois que la plupart d'entre eux découlent de formes françaises, et cette origine populaire est évidente également dans les substantifs

-'desinence-[7] -'dosage- -'nuisance-.

Deux termes d'origines nettement contrastées, l'un savant, l'autre populaire,

-meta'morphosis- -'jealousy-

[7] A noter que la prononciation sourde de <s>, pour ce terme, n'est donnée qu'en variante par Wells, alors qu'elle est la seule acceptable pour Jones.

permettent d'introduire un sous-groupe à ne pas négliger parmi les représentants du <s> intervocalique assourdi. Il s'agit des termes - en l'occurrence uniquement des substantifs - où l'accent tonique ne précède pas immédiatement le <s>, lequel se trouve ainsi entre deux voyelles atones, pratiquement toujours en fin de mot, car la prononciation anglaise semble ne pas tolérer plus d'une syllabe initiale atone et ajoute de ce fait un accent secondaire dès que l'accent principal se trouve sur la troisième syllabe (cf. -ˌAsi'atic-, par exemple, mentionné plus haut). Ces substantifs, par leur existence même, semblent mettre en question, du moins dans son application à l'anglais moderne, une explication fournie par certains philologues à la loi dite de Verner, puisqu'ils infirment la sonorisation d'une consonne, en l'occurrence de <s>, placée directement après une voyelle atone.[8] Dans ce sous-groupe il faut signaler des composés de -thesis- tels

-me'tathesis- -pa'renthesis-,

et des noms aux suffixes dissyllabiques et non-accentués, qu'on peut ranger de la façon suivante:

-asy-: -'ecstasy- -'fantasy-,

-esy-: -'courtesy- -'heresy-,

-ison-: -com'parison- -'venison- -'garrison- (v.f. pour -garnison-),

-isy-: -hy'pocrisy- -'pleurisy-,

-ysis-: -a'nalysis- -pa-'ralysis-.

Bien que phonétiquement en fin de mot, le <s> précédé d'une voyelle quelconque et suivi d'un <e> final mérite qu'on l'examine, cela d'autant plus que dans bien des cas il suffira d'une simple désinence, telle un accent aigu, en français, ou, en anglais, un <s> additionnel, pour qu'il devienne effectivement intervocalique. La comparaison entre les versions française et anglaise des mêmes termes met à nouveau en évidence que nombreux sont les exemples où la forme française, évidemment sonore, est conservée. C'est le cas notamment pour:

---

[8] Une discussion des explications à donner au phénomène complémentaire de la loi de Grimm dépasserait le cadre de cette présentation; mais il est certain qu'un parallélisme existe entre la loi de Verner et les évolutions phonétiques répertoriées ici, ne serait-ce que par le rôle incontestable qu'y joue l'accent tonique et sa position.

-cause- -disguise- -guise- -pause- -phrase- -prose- -rose- etc.

Des formes graphiquement identiques qui attestent d'un assourdissement en anglais existent, telles

-abuse- -base- -case- -close- -morose- -obese- -precise- -recluse- -use-,

mais il sera judicieux de relever d'éventuelles variations grammaticales entre les formes françaises et anglaises. Ainsi, dans l'énumération ci-dessus, seuls -obese- et -morose- sont sans conteste identiques, par leur définition grammaticale la plus simple, en français et en anglais - adj. sing. masc. - et l'assourdissement constaté en anglais semble s'expliquer, comme pour d'autres cas répertoriés précédemment, par une origine latine. Quant aux autres exemples, il est frappant de constater que tous pourraient s'écrire sans -e- final, en français, et c'est effectivement

-abus- -bas- -cas- -clos- précis- -reclus- et -us-

qui sont les correspondants grammaticaux directs des formes anglaises avec -e- final. Cela revient à dire que, dans bien des cas du moins, le <s> intervocalique prononcé [s] en position finale dans les mots anglais d'origine français renvoie à des termes français qui se terminent par un <s> précédé d'une voyelle, <s> habituellement non prononcé - dans de rares exemples, tel -us-, il a une prononciation sourde, identique à celle de l'équivalent anglais -, et que les catégories grammaticales auxquelles ils se rattachent sont soit le substantif, soit l'adjectif. Le verbe, par contre, aura un <s> sonorisé, vraisemblablement hérité de formes verbales françaises où la sifflante est suivie d'une voyelle, et c'est ainsi que trois des termes mentionnés plus haut, à savoir -abuse-, -close- et -use- ont en fait deux prononciations distinctes du <s>, l'une sourde lorsqu'ils sont substantifs ou adjectifs, l'autre sonore quand ils sont verbes.[9] Il est à relever que, parfois, l'orthographe signale la différence de sonorité qui marque le changement de catégorie grammaticale. Ainsi

-ad'vise- -ad'vice-,

---

9 L'alternance sourde-sonore se remarque également dans des termes d'origine germanique, tel -house-, prononcé avec /s/ lorsqu'il s'agit du substantif et /z/ lorsqu'il s'agit du verbe. A signaler également le même type d'alternance pour -grief- et -grieve-, respectivement substantif et verbe, hérités du français, et les contrastes établis par le changement de nombre dans des substantifs comme -house-/-houses- ou -leaf-/-leaves-.

respectivement le verbe et le substantif équivalents des termes français -aviser- et -avis-. Pour une autre paire minimale sourde-sonore à mentionner, car elle implique également un changement de graphies,

-prize- -price-,

correspondant au français -prise/r- et -prix-, il faut ajouter que la tendance de l'anglais à élargir son lexique en ne limitant pas l'usage des mots à leur forme grammaticale d'origine fait que les deux termes sont tout à la fois verbe et substantif dans la langue actuelle. A relever également la force neutralisante de l'analogie, qui a gommé toute différence phonétique entre verbe et substantif, par exemple dans -exercise-, où le <s> est toujours sonore, dans -dose-, où il est toujours sourd, voire dans -practise- et -practice-, qui bien que distingués graphiquement n'ont plus qu'une prononciation, sourde, pour <s> et <c>. Enfin, est à imputer également à l'analogie, semble-t-il, l'absence de distinction acoustique entre -base-, adjectif mentionné plus haut comme provenant du français -bas-, et -base-, verbe et substantif, équivalent grammatical et graphique exact du français, mais au <s> probablement assourdi par la double influence de l'adjectif populaire et des formes savantes -basic-/-basis-.

Parmi les <ss> intervocaliques de l'anglais, hérités du français, il semble que les exemples de sonorisation autres que -dessert- et -dissolve-, mentionnés en début d'article, se limitent à -possess- et ses composés, tels -disposses-, -possessive-, -possession-, etc. et à deux autres termes, -scission- et -scissor/s-. Dans le cas de -possess- et de ses composés l'influence de l'accent tonique, placé immédiatement après le <ss> intervocalique, rend compte de la sonorisation, cela avec d'autant plus d'éloquence que, lorsqu'il devient également intervocalique, le <ss> suivant ne se sonorise pas, placé qu'il est avant une voyelle atone. Mais, dans les deux autres cas, s'agirait-il de contre-exemples, puisque l'accent tonique y précède <ss>? En réalité, analogie et étymologie savante - ou plus exactement pseudo-savante - expliquent à nouveau ces exceptions à la règle proposée plus haut. L'influence, sonorisante, des nombreux composés français, dérivés du participe passé latin *cæsus/cisus*, de *cædere* (couper), tels -concision-, -décision-, ou -excision-, aura été déterminante pour -scission-, ce seul dérivé du participe passé *scissus*, du latin *scindere* (également: couper); et la confusion entre deux étymologies distinctes,

mais identiques quant à leur sens, expliquerait la modification, purement graphique, du substantif pluriel -scissors- (et du verbe -scissor- qui en découle), alors que l'original français, -cisoires- (encore entendu pour désigner une cisaille de chaudronnier ou de tôlier) a conservé une graphie authentiquement étymologique!

Le <ss> des termes français

-ressembler- -ressentir- -ressortir- (être du ressort de)

-ressource-

est devenu (ou demeuré?) <s> en anglais, une graphie qui fait état d'une sonorisation dûment explicable par la présence de l'accent tonique sur la racine de chacun de ces termes, lesquels en anglais sont

-re'semble- -re'sent- -re'sort- et -re'source-[10].

A signaler également le passage de la graphie <ss> à <s> pour -grease- et ses composés, qui remontent au français -graisse- et témoignent de la capacité de l'anglais, déjà constatée plus haut, à identifier [s] avec <se> en position finale après une voyelle.

A relever enfin que les termes français à <s> doublé -dessein- et -dessin- sont congénères de -design-, fraîchement revenu au français avec un sens particulier et une prononciation sonore du <s> intervocalique qui s'explique peut-être par le maintien, en anglais, de l'accent tonique sur la voyelle qui suit la fricative. (La prononciation sourde, en français, s'explique par une influence italienne.)

Pour ce qui est de <bs> intervocalique, il semble que le voisement produit occasionnellement avant l'accent tonique se limite aux exemples cités en début d'article. Il vaut la peine de relever toutefois qu'en français un voisement a lieu pour -subsister- et ses dérivés (doit-on voir là l'influence analogique de -résister- et de ses dérivés?), voisement qui n'est pas imité en anglais, où tous les termes débutant par -subs- ont une prononciation sourde de <bs>, même si l'accent tonique suit immédiatement le groupe consonantique (ex. -subsequent- ou -subsist-). Comme dans le cas de -asylum-, examiné plus haut, on est en droit de se demander si, dans ces termes-là, une prononciation résolument sourde de

[10] A signaler que ce dernier terme semble être en train de passer à une prononciation sonore du -s-, en anglais d'Angleterre, du moins (cf. Wells).

<s>, et, par assimilation régressive, du <b> qui le précède, indique que <s> est considéré comme initial, donc sourd, -sub- étant identifié comme préfixe distinct, ce qui d'ailleurs, étymologiquement, se vérifie dans chaque cas.

Quant à <x> intervocalique, enfin, les exemples de modification par rapport au français d'origine ne se limitent pas aux paires mentionnées en début d'article. En réalité les prononciations française et anglaise, dans le cas particulier de -ex- initial suivi d'une voyelle, obéissent à des mécanismes précis et distincts, d'où bon nombre de formes différentes à relever.

Pour la prononciation française, il a été constaté plus haut que <x> intervocalique est sourd, sauf pour les termes commençant par -ex-; ainsi

-exact- -exercice- -exister- -exode- -exubérant-, etc.,

qui contrastent avec -axiome-, -oxygène-, -perplexité-, -taxi-, pour ne prendre que quelques autres spécimens de <x> entre deux voyelles.

En anglais également -axiom-, -oxygene-, -perplexity-, -taxi-, apportent la preuve que <x> intervocalique est sourd lorsqu'il n'est pas précédé d'un -e- initial, mais la comparaison de

-eˈxact- -ˈexercise- -eˈxist- -ˈexodus- -eˈxuberant-

avec leurs correspondants français révèle des modifications qui d'emblée paraissent être fonction de la position de l'accent tonique. Deux des termes énumérés, -ˈexercise- et -ˈexodus-, tous deux accentués sur la première syllabe, ont en effet une prononciation sourde de <x>, alors que les autres exemples conservent le <x> sonore du français. Dans leur grande majorité, les termes en -ex- initial inventoriés par Jones ou Wells sont soumis au même mécanisme,[11] ce qui revient à dire que <ex> n'est sonorisé que lorsque l'accent tonique suit immédiatement la consonne. La différence d'avec les termes français correspondants sera ainsi régulièrement marquée dans

-ˈexecrable- -ˈexegete- -ˈexigence- -ˈexorcise-,

par exemple, où [ks] remplace, dans chaque cas, le [gz] du français.

---

[11] Les exceptions semblent limitées à -eˈxergue-, -eˈxogamy-, -eˈxogenous- et -eˈxordium-, où <x> est sourd, bien que placé avant l'accent tonique. Mais il faut ajouter que pour tous ces termes une prononciation sonore de <x> est également relevée.

A relever encore que, si en français un <h> additionnel, placé soit avant ou après <ex> ne modifie en rien ce qui vient d'être constaté, <h> n'ayant aucune valeur phonétique dans

-hexagone- -hexamètre- -exhale- -exhibition- etc.,

il n'en va pas nécessairement de même pour les équivalents anglais: <hex> est constamment prononcé [heks], et le <h> prononcé après <x>, ce qui est possible dans -exhale- et -exhume-, entraîne un assourdissement du <x>. Dans tous les autres cas, la prononciation de <exh>, identique à celle de <ex>, est fonction de la position de l'accent. En résumé l'anglais prononcera donc

-'hexagon- [ks] -he'xameter- [ks] -ex'hale/e'xhale- [ksh]/[gz]
-e'xhaustive- [gz].

Pris au pied de la lettre,

-'anxious- [kʃ] et -an'xiety- [gz]

ne devraient pas figurer dans ce passage en revue de phonèmes intervocaliques, puisque les voyelles nasales du français équivalent à une voyelle suivie d'une consonne, en anglais. Pourtant la sonorisation constatée dans -anxiety-, alors que <x> demeure sourd dans -anxious-, comme dans les formes françaises correspondantes, -anxiété- et -anxieux-, mérite d'être signalée, car là encore il est évident que c'est la position de l'accent qui a joué un rôle, tout comme dans

-au'xiliary- [gz],

un exemple supplémentaire de sonorisation effectuée juste avant la voyelle tonique.

Bien qu'elle ne puisse prétendre être approfondie ou exhaustive, l'analyse présentée ci-dessus semble confirmer la règle suggérée par les paires d'exemples où formes sourdes et sonores alternent. Les exceptions, en définitive peu nombreuses, s'expliquent par une double influence, celle des formes savantes ou pseudo-savantes, le <s> intervocalique étant prétendument sourd en latin, et celle de l'analogie, une brouilleuse de cartes dans l'évolution d'une langue! Dans un cours d'anglais à des francophones, on peut donc affirmer qu'il y a une règle à l'évolution phonétique, en anglais, du <s> intervocalique français et de ses composés <ss>, <bs> et <x>. Lorsque la prononciation est modifiée, c'est la position de l'accent tonique qui est déterminante, puisqu'une sonorisation

précédera directement l'accent (c'est-à-dire une voyelle tonique), alors qu'un assourdissement le suivra. Le tableau ci-dessous l'illustre:

graph. f./a.	exemples f./a.	phon. f.	voyelle tonique placée a.	phon. a.	transcrip. ph. a.
<s>	abusive	[z]	avant → assourdissement	[s]	[ə'bjuːsɪv]
"	concise	"	"	"	[kən'saɪs]
"	hypocrislie/y	"	"	"	[hɪ'pɒkrəsɪ]
"	isolation	"	"	"	[ˌaɪsə'leɪʃən]
<ss>	dessert	[s]	après → sonorisation	[z]	[dɪ'zɜːt]
<bs>	observe	[ps]	après → sonorisation	[bz]	[əb'zɜːv]
<x>	luxuriance	[ks]	après → sonorisation	[gz]	[lʌg'zjʊərɪəns]
"	exigence	[gz]	avant → assourdissement	[ks]	['eksɪdʒəns]

Peut-on formuler des hypothèses pour expliquer ce phénomène par un mécanisme articulatoire? S'il s'avère qu'une consonne est en position précaire lorsqu'elle est intervocalique, elle le sera d'autant plus lorsque la voyelle qui la suit est accentuée, cette accentuation renforçant nécessairement la vibration des cordes vocales, vibration qui, par anticipation articulatoire, se transmettra au phonème précédent. Lorsque la deuxième voyelle est atone, par contre, l'effet de sonorisation ne se produira pas, tout comme dans le cas où les deux voyelles ne sont pas accentuées; et l'anglais, d'essence germanique, donc au caractère consonantique prédominant, aura peut-être tendance à assourdir une consonne dans cette position-là.

Toute langue vivante poursuit son évolution, dans le domaine phonétique comme dans d'autres. On serait par conséquent tenté de prédire (le terme ne saurait être mieux choisi!) que, dans un avenir plus ou moins lointain, certaines variations dans la sonorité, telle celle de <s>, par exemple, dans un terme comme -po'sition- par rapport à -'positive-, aboutiront à la reconnaissance de deux prononciations distinctes, à savoir [z] et [s] pour les deux formes en question.

Tout cela est-il absurde? Mais pourtant ce terme même, dans sa version anglaise, -absurd- [əpˈsɜːd], est de plus en plus fréquemment enregistré, dans les dictionnaires faisant état de la prononciation

habituelle, avec une variante sonore, soit [əb'zɜ:d], que seule la position de l'accent peut justifier.

Bibliographie:

BAUGH, A.C. (1959): *A History of the English Language*, London, Routledge.

BOURCIER, G. (1978): *Histoire de la langue anglaise du Moyen-Age à nos jours*, Paris, Bordas.

CRÉPIN, A. (1972): *Histoire de la langue anglaise*, Paris, P.U.F.

DOBSON, E.J. (1968): *English Pronunciation 1500-1700*, Oxford, Clarendon.

EKWALL, E. (1965): *Historische Neuenglische Laut- und Formenlehre*, Berlin, Gruyter.

GIMSON, A.C. (1980): *An Introduction to the Pronunciation of English*, 3rd edn. London, Arnold.

HOCKETT, Ch.F. (1958): *A Course in Modern Linguistics*, New York, Macmillan.

JESPERSON, O. (rpt. 1970): *A Modern English Grammar on Historical Principles*, Part I, Copenhagen, 1909-49.

JESPERSON, O. (1967): *Growth and Structure of the English Language*, 9th edn. Oxford, Blackwell.

JONES, D., A.C. GIMSON (1989): *An English Pronouncing Dictionary*, 14th edn. London, Dent.

MORRIS, W. (ed.)(1969): *The American Heritage Dictionary of the English Language*, Boston, A.H.P. Co.

ROBERT, P. (1979): *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris, S.N.L.

STRANG, B. (1970): *A History of English*, London, Methuen.

WELLS, J.C. (1990): *Pronunciation Dictionary*, London, Longman.

Mais, ce n'est qu'un exemple!*

Anton Näf

Université de Neuchâtel

Tous ceux qui enseignent une langue étrangère se voient inévitablement obligés d'expliquer, de temps à autre, une question de grammaire. Comment s'y prendre de manière claire et efficace? S'il existe à ce sujet beaucoup de conseils pédagogigues, rares sont malheureusement les recherches empiriques. Toutefois, les manières d'aborder le problème ne sont pas infinies. Comme point de départ à son explication, le maître peut prendre un **exemple** et y ajouter, s'il le juge utile, une **explication grammaticale**, voire une **règle**. A l'inverse, il peut présenter d'abord la règle et l'illustrer ensuite par un ou plusieurs exemples. Ni l'une ni l'autre de ces approches ne peut être véritablement considérée comme la voie royale. Il s'agira bien plus, pour un maître averti, de varier sa démarche en fonction du phénomène grammatical traité et du public d'apprenants auquel il a à faire.

En étudiant les **manuels de langue**, en l'occurence ceux d'allemand langue étrangère, on ne peut s'empêcher de constater que, si les auteurs des manuels semblent avoir investi beaucoup de soin dans la formulation des règles, cela n'est visiblement pas le cas pour le choix des exemples les illustrant. Bon nombre de ces exemples semblent avoir été inventés sans grand effort, presque bricolés à la va-vite. Les auteurs donnent, pour le moins, l'impression de n'octroyer à leurs exemples qu'une importance minime par rapport aux explications grammaticales, que l'on considère peut-être comme un plus grand défi intellectuel. Que cela soit effectivement le cas peut être déduit des réactions des auteurs confrontés à une critique de leurs propres exemples. **"Mais, ce n'est qu'un exemple!"**, s'écrient-ils pour leur défense. Une telle réaction en dit long et contient à peu près ceci comme message implicite: les exemples ne sont finalement pas si importants que cela; ils ne touchent pas à la substance même de la langue, mais sont de caractère

* Je tiens à adresser mes remerciements à Sylvie Aeschlimann, assistante au Séminaire de langue et littérature allemandes, pour la correction linguistique de mon texte.

plutôt accidentel. Si un exemple ne vous plaît pas, prenez-en donc un autre! En élargissant le champ d'observation, on peut constater qu'une telle attitude ("Comme exemple, tout est bon") ne vaut pas seulement pour les auteurs de manuels scolaires, mais également pour ceux des **grammaires scientifiques** de l'allemand.

L'auteur du présent article est d'avis que le choix des exemples doit être opéré avec un soin au moins égal à celui de la mise au point des règles grammaticales. L'exemple à l'aide duquel un apprenant est, pour la première fois, confronté avec un point de grammaire précis est tout sauf indifférent. Pourtant, une chose est certaine: les bons exemples ne tombent pas du ciel. En effet, ils ne s'improvisent pas, mais sont bien le fruit d'un procédé de sélection méticuleuse.

Prétendre qu'il existe des exemples plus appropriés que d'autres présuppose l'existence de **critères de sélection**. Comment donc trouver parmi tous les exemples possibles les meilleurs?

J'aimerais relever ici quatre critères de qualité auxquels devraient répondre de bons exemples: la **correction linguistique**, le **caractère naturel**, l'**utilité communicative** et la **qualité du contenu**.

La **correction linguistique** devrait aller de soi: pour des auteurs de langue maternelle pouvant se baser sur leur propre compétence linguistique, ce critère ne devrait pas poser de problème majeur. Toujours est-il qu'on trouve, dans certains manuels, de fréquents écarts aux normes reçues.[1]

Il n'en va pas de même pour le **caractère naturel** des exemples. Dans la critique de manuels, le reproche de l'aspect artificiel et figé de beaucoup d'exemples relève directement d'un topos (**"Schulbuchdeutsch"**)[2]. Le caractère peu naturel provient du fait que les auteurs, en produisant leurs

---

[1] ENGEL, U., KRUMM, H.-J., WIERLACHER, A. (^{2}1981): *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache Band 2*, Heidelberg, Groos, p. 130.

[2] ENGEL, U. et al. (^{5}1981): *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache Band 1*, Heidelberg, Groos, p. 36s.

exemples, se fixent souvent sur l'emballage du point de grammaire traité dans la phrase, en offrant un maximum d'occurences possibles. En procédant ainsi, ils perdent de vue cette exigence fondamentale qui doit servir de norme à tout usage proposé: Comment un locuteur natif s'exprimerait-il dans une situation communicative donnée? Les exemples les plus naturels seraient sans doute les exemples authentiques puisés dans un corpus. Cependant, ils ne se prêtent souvent à une reprise directe dans un manuel scolaire qu'après toutes sortes d'adaptations (décontextualisation, transformation, concentration sur le problème traité).

Un critère auquel les auteurs de manuels ne prêtent souvent pas assez attention est l'**utilité** - j'aimerais ajouter: immédiate - de leurs exemples, toujours pour le public visé. La partie grammaticale d'une méthode communicative ne devrait donc pas présenter une majorité de phrases-modèle à la 3e personne (sing. et pluriel), mais attacher une plus grande importance aux rôles communicatifs des 1ère et 2ème personnes. Prenons pour varier un exemple du français-langue étrangère: une méthode qui prétend favoriser le code oral ne pourra se passer de présenter, à côté des formes neutres, des phénomènes comme par exemple la question par intonation, avec post-position d'un mot interrogatif *(Tu vas où?)* [3] ou la phrase segmentée *(Ton frère, il est impossible).* [4]

En ce qui concerne la **qualité du contenu**, il semble d'emblée moins aisé d'établir des critères d'évaluation. Néanmoins, on peut relever deux aspects s'y rapportant. Premièrement: quels sont les domaines représentés dans les exemples? et deuxièmement: les informations contenues dans les exemples sont-elles véridiques et objectives, équilibrées et conformes aux buts visés?

Cependant: quels sont les **domaines** les plus importants pour un manuel? La réponse à cette question dépend bien sûr principalement des besoins

[3] JEANNERET, R., DE PIETRO, J.-F. (1981): "Evaluation de la notion d'acceptabilité à travers les niveaux de langue chez les enfants de 6-11 ans", *TRANEL 2*, p. 3.

[4] SÖLL, L., HAUSMANN, F.J. (³1985): *Gesprochenes und geschriebenes Französisch*, Berlin, Schmidt, p. 148ss.

langagiers du public visé[5] . Les domaines et moyens langagiers importants sont éminemment différents pour quelqu'un qui apprend l'allemand à des fins touristiques et pour quelqu'un qui s'intéresse essentiellement à la philosophie de Kant et de Hegel. Pourtant, il existe des notions générales et des domaines fondamentaux qui paraissent importants pour tous les apprenants (cf. niveau-seuil[6] et Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache[7]) Qu'en est-il de la **véracité** et de l'**objectivité** des contenus véhiculés par les exemples de grammaire? Est-il nécessaire qu'un exemple (ayant la forme d'une phrase déclarative) soit "vrai", c'est-à-dire qu'il exprime une affirmation correspondant à la réalité? Certainement pas. Une telle exigence n'est déjà plus adéquate du fait que la plupart des exemples trouvés dans les grammaires ne sont tout simplement pas vérifiables. En effet, les référents et les déictiques utilisés dans ces phrases isolées ne sont pas ancrés dans une situation de communication concrète. On ne peut pas dire à quoi correspondent des éléments comme *Peter, du, da* et *morgen* dans des phrases isolées comme *Peter ist nicht da* et *Kommst du morgen?*. Lorsque des exemples rapportent des faits vérifiables (p. ex. historiques, géographiques), l'exigence de la vérité n'est pas non plus impérative. Ainsi, une assertion fausse comme *1918 bricht der zweite Weltkrieg aus* , de la même manière que n'importe quel mensonge, peut être une phrase parfaitement correcte. Ceci dit, il serait évidemment aberrant qu'une grammaire présente comme exemples des affirmations fausses comme *Die Hauptstadt Italiens ist Paris*. Mais des exemples contenant des erreurs aussi flagrantes que les deux citations précédentes sont si rares qu'il s'agit là d'un faux problème. Les possibilités d'influencer, voire de manipuler des apprenants par le choix des exemples sont beaucoup plus subtiles. Une chose me semble claire: les exemples des manuels (surtout de perfectionnement) et des grammaires scientifiques ne sont pas aussi innocents que l' on pourrait le croire à première vue. Ils en disent plutôt long sur les

[5] RICHTERICH, R. (1985): *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette, p. 86ss.

[6] COSTE, D. et al. (1976): *Un niveau-seuil*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

[7] BALDEGGER, M. et al. (1980): *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*, Berlin, Langenscheidt.

intérêts, les préférences, les désirs, les rêves et les normes de prédilection de leurs auteurs. Dans certains cas, les exemples utilisés nous permettent même de reconstituer d'une manière globale la hiérarchie des valeurs et l'idéologie défendues par le ou les auteurs. Une telle affirmation peut paraître exagérée. Pour en montrer le bien-fondé, je vais présenter le résultat d'une analyse des exemples de trois grammaires allemandes connues: **"Helbig/Buscha"** (9e édition 1986)[9], **"Grundzüge einer deutschen Grammatik"** (1981)[9] et la **grammaire "Duden"** (4e édition 1984)[10].

Etudier les exemples dans des grammaires allemandes semble d'emblée tout spécialement prometteur du fait que, jusqu'à un passé très récent, c'est-à-dire 1990, il existait - comme chacun sait - deux Allemagnes au système social très différent, la République fédérale allemande (RFA) et la République démocratique allemande (RDA). Même si, entre-temps, celle des deux dont la démocratie était réduite essentiellement à l'adjectif de son nom a été littéralement rayée de la scène politique, son cas peut nous servir de leçon d'histoire fort impressionante. Soulignons d'emblée que les deux grammaires issues de l'ex-RDA sont - et restent - des ouvrages de référence de premier ordre. Elles visent des publics différents: celle de G.Helbig/J. Buscha s'adresse surtout, comme l'indique son sous-titre (Ein Handbuch für den Ausländerunterricht), à des étudiants avancés dont l'allemand n'est pas la langue maternelle. Les "Grundzüge einer deutschen Grammatik", dont la rédaction collective était placée sous la direction de K.-E. Heidolph, W. Flämig et W. Motsch, ont, par contre, un but plus ambitieux: outre l'information sur les faits grammaticaux, ils cherchent à élucider théoriquement le fonctionnement même du système de la langue. Comme représentant des grammaires ouest-allemandes, j'ai choisi la grammaire "Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache" (1959, [4]1984): poursuivant des buts théo-

[9] HELBIG, G., BUSCHA, J. ([9]1986): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*, Leipzig, Enzykopädie.

[9] HEIDOLPH, K.E., FLÄMIG, W., MOTSCH, W. (1981): *Grundzüge einer deutschen Grammatik*, Berlin, Akademie.

[10] DROSDOWSKI, G. et al. ([4]1984): *Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*, Mannheim, Bibliographisches Institut.

riques et pratiques, elle s'adresse aussi bien aux spécialistes qu'à un public plus large de langue maternelle allemande.

Le nombre total des exemples utilisés dans les trois grammaires est approximativement le suivant: Helbig/Buscha (HB): 4800; Grundzüge (Gz): 2800; Duden-Grammatik (Du): 3400. Ce qui pourrait surprendre d'emblée est le fait que, dans chacune d'elles, la majorité des exemples sont "fabriqués" par les auteurs eux-mêmes. Alors que le HB, apparemment pour des raisons pédagogiques, n'offre pas d'exemples attestés, ceux-ci constituent environ un cinquième des exemples de la grammaire Duden; ils sont tirés essentiellement de la littérature du 20e siècle (Böll, Th. Mann, Grass, Frisch, etc.) et de la presse contemporaine (Der Spiegel, Die Zeit, Süddeutsche Zeitung, etc.). Dans les "Grundzüge", on trouve certainement quelques citations, mais qui sont difficilement indentifiables, faute d'indication de sources.

Que les exemples des grammaires soient teintés de **"couleur locale"** ne surprendra personne. Ceci vaut naturellement pour ce qui a trait à l'espace géographique, aux institutions politiques et sociales, au monde économique, etc. Illustrons cela par quelques exemples de Helbig/Buscha: les noms de ville cités le plus fréquemment sont *Dresden, Berlin, Leipzig, Rostock, Weimar* .. Qui s'étonnerait du fait que les gens visitent les villes des états frères socialistes (*Warschau, Prag, Sofia* ...) et qu'ils se déplacent en*Wartburg, Moskwitsch* et *Skoda* ? - il n'y manque que la *Trabant* - appelée plus familièrement*"Trabi"* - devenue fameuse immédiatement après la chute du mur de Berlin? En ce qui concerne les institutions politiques, il est question, dans le Duden, de *Bundeskanzler* et *Bundestag*, dans les grammaires est-allemandes, par contre, de *Vorsitzender des Staatsrats* et *Volkskammer*. En revanche, on cherchera en vain la mention du *Staatssicherheitsdienst* , le service de sécurité de.l'Etat, la fameuse *Stasi* auparavant omniprésente quoique ultra-secrète qui fait tellement parler d'elle depuis quelque temps... Enfin, il va de soi que de nombreux mots, sens de mots et abbreviations propres à la RDA y apparaissent. Voici quelques exemples: *Genosse* ('camarade'); *Aspirantur* ('voie de formation pour la relève scientifique'); *Pionier* (au sens de 'membre de l'organisation de la Jeunesse'); *Brigadier* (au sens de 'responsable d'un groupe de travail dans une exploitation'; ainsi, une phrase comme *Sie ist*

Brigadier für Geflügelzucht (Gz 58) n'a rien de martial en soi); *LPG* (= Landwirtschaftliche Produktionsgenossenschaft, 'coopérative de production agricole'); *VEB* (= Volkseigener (= staatlicher) Betrieb 'exploitation appartenant au peuple', c'est-à-dire socialisée); etc.

Passons maintenant à une analyse plus poussée des exemples utilisés. On peut essayer de les classer, d'après leur contenu, dans différents domaines: maison, foyer et famille; environnement géographique, climat; école et études; activité professionnelle; loisirs et sports; voyages, déplacements, vacances; vie politique et sociale; hygiène et santé; divers. Une telle grille garde toute sa valeur heuristique, même si une partie des exemples ne se laisse que difficilement classer. Parmi ces derniers, on compte surtout des phrases courtes, extrêmement décontextualisées, multifonctionnelles et peu spécifiques qui relèvent de la vie de tous les jours, comme par exemple *Kommt er morgen?; Sie war schon da.; Wer hilft mir?; Ich weiss, dass Fritz kommt*. Une classification de tous les exemples dans les trois grammaires, à l'aide de cette grille de classement a été établie, en 1989, par Françoise L'Eplattenier et Michel Frésard dans le cadre d'un séminaire à l'Université de Neuchâtel sur "les moyens d'enseignement d'allemand langue étrangère". Je me baserai sur cette étude pour quelques indications d'ordre statistique.

Ce qui caractérise le HB par rapport aux deux autres grammaires, c'est le nombre élevé d'exemples tirés des domaines "maison, foyer, famille" et "école et études". Cela n'a d'ailleurs rien d'étonnant, vu l'orientation pédagogique de cet ouvrage. Comme dans la plupart des manuels scolaires, l'image de l'école véhiculée par ces exemples est très idéalisée: les élèves travaillent toujours avec beaucoup d'application (ou sont au moins invités à le faire), le maître les loue souvent, ils n'arrivent jamais en retard à l'école et ont de bonnes notes. Or, ce zèle est payant lors des examens, tant pour l'étudiant que pour l'Etat: *Dank seinem Fleiss bestand er die Prüfung* (HB 424); *Die Studenten müssen fleissig lernen; nur durch gute Kenntnisse können sie aktiv beim Aufbau unseres Staates helfen* (HB 640). On notera la

formule d'approche enjôleuse "de notre état", typique du discours politique est-allemand.[4]

Comparé aux deux grammaires de l'est, le Duden met son point fort sur les domaines "loisirs et sports" et "voyages, déplacements, vacances". Peut-on interpréter cela comme reflet d'une "société de loisirs" et de sa quête de "mobilité totale", caractéristique de notre civilisation occidentale? Quoi qu'il en soit, les domaines et sous-domaines dans lesquels les idéologies transparaissent le plus sont bien entendu l'histoire et la politique et les mondes de l'économie et de la religion. Mettons cela maintenant en évidence par quelques citations, en opposant les grammaires de l'est à celle de Duden.

Commençons par l'**histoire** et la **politique**. A en croire les grammairiens est- allemands, la fin du capitalisme aurait pu arriver déjà depuis longtemps: *Die Novemberrevolution von 1918 hätte zum Sturz des Kapitalismus führen können* (Gz. 97). Mais le temps n'était apparemment pas encore venu. *Was ist die Bedeutung des Jahres 1949 für die DDR?* (Gz. 661). C'est bien sûr l'année où le but de la *Freiheit der Arbeiterklasse nach dem Sturz des Kapitalismus* (HB 603) et d'un état indépendant a été atteint. Et puis, cette phrase:*Wir haben die Ausbeutung des Menschen durch den Menschen für immer beseitigt* (Gz. 549). Et que les ennemis - par exemple ceux de la RFA - ne se fassent pas d'illusions: ce nouvel état se porte bien: *Die DDR hat sich schneller entwickelt, als es sich ihre Gegner vorgestellt haben* (HB 454). Tout cela a été possible grâce à la doctrine des pères fondateurs du communisme qui s'avère être une base solide et d'ailleurs nullement dépassée: *Karl Marx und Friedrich Engels haben das "Kommunistische Manifest" verfasst* (Gz. 62). *Das, was Marx hier hervorhebt, gilt auch heute noch* (Gz. 831). Mais même le "gourou" suprême n'a apparemment pas prévu de réponse à tout: *Bei Marx habe ich darüber nichts gelesen* (HB 421).

A quel genre d'Etat avons-nous affaire avec la RDA? *Alle politische Macht in der Deutschen Demokratischen Republik wird von den Werktätigen ausgeübt* (Gz. 547). Ne passons pas sous silence, dans tout cela, le rôle décisif

[4] DIECKMANN, W. (²1975): *Sprache in der Politik*, Heidelberg, Winter.

du parti communiste et sa capacité de se remettre en question: *Kritik und Selbstkritik ist ein bewährtes Prinzip der kommunistischen Parteien* (HB 31). La situation de la RDA est tout bonnement favorable et on vit dans le meilleur des mondes: *Die Freiheit der Presse ist gewährleistet* (Gz. 555). *Aus der Verfassung der DDR folgt, dass sich die DDR für den Frieden verantwortlich fühlt* (HB 627). *In der DDR ist die Frau dem Mann gleichberechtigt* (Gz. 619). *Der Staat fördert allseitig Wissenschaft und Forschung* (Gz. 54, 555). *Der sozialistische Staat betrachtet es als wichtige Aufgabe, den Sport zu fördern* (HB 629). La culture n'étant pas élitaire en RDA, les travailleurs aussi s'intéressent au théâtre et à l'art: *Es freut die Arbeiter, das Theaterstück zu sehen* (HB 661). *Die Brigade, in Dresden angekommen, besuchte die Ausstellung* (HB 667). Après tout cela, est-il encore étonnant que personne ne veuille quitter ce pays et commettre ainsi le délit de la fuite (Republikflucht)? Dans l'univers idéalisé des exemples de grammaires, ce ne sont pas les citoyens de la RDA qui prennent la fuite (comme avant la construction du mur en 1961 ("mur" étant bien sûr un mot tabou dans ces grammaires), mais c'est le contraire qui se passe: *Die Familie ist in die DDR übergesiedelt* (HB 225). Les habitants de la RDA n'ont , en outre, pas à se soucier trop ni à craindre de devoir quitter leur patrie, par exemple en direction de l'ouest, car: *Man darf keinen Bürger der DDR einer auswärtigen Macht ausliefern* (Gz. 547).

De plus, il est remarquable qu'aucune des trois grammaires ne fasse allusion à la division de l'Allemagne en deux Etats. Mais alors que, pour une grammaire, une telle lacune est à la rigueur compréhensible, elle est plus que gênante dans un chapitre de civilisation de manuel scolaire. Même pour les meilleurs d'entre eux, comme par exemple "VORWÄRTS", une analyse d'ensemble aboutit au résultat suivant: "Die Teilung Deutschlands und die Existenz zweier deutscher Staaten wird schlicht übergangen"[9]. L'autre période noire de l'Allemagne, à savoir l'empire millénaire - qui ne dura en fait que 12 ans - est également, dans les trois grammaires analysées, pratique-

[9] ENGEL, U. et al. (^{5}1981): *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache Band I*, Heidelberg, Groos, p. 40.

ment passée sous silence, à part quelques allusions évasives dans les ouvrages de l'est: *An diesem Tag hatte Hindenburg einen faschistischen Abenteurer zum Reichskanzler ernannt* (Gz. 253). Une telle manière de se débarasser d'un passé encombrant semble trop bon marché, sans parler du fait que cet "aventurier fasciste" a pu, après tout, accéder démocratiquement au pouvoir.

La propagande politique est beaucoup moins présente dans le Duden que dans les grammaires de l'est. Le seul exemple pouvant contenir une pointe polémique est celui-ci: *In einem freien Staat dürfen die Bürger offen ihre Meinung sagen* (Du 96). Une question comme *Was ist Freiheit?* (Du 217) nous rappelle que beaucoup de mots-clés politiques comme *Freiheit, Demokratie, Diktatur, Kapitalismus, Kommunismus* et *Revolution* ont une signification ou du moins une connotation fort différentes des deux côtés de feu le rideau de fer. Ils nous montrent à quel point on peut mal se comprendre tout en parlant en apparence la même langue.

Le domaine de l'**économie** est, également, représenté d'une manière plus forte et plus militante dans les grammaires de l'est, dont les auteurs gardent leurs distances vis-à-vis du capitalisme. A l'époque, tout était différent: *Die Textilarbeiter kämpften gegen die Fabrikanten um höhere Löhne* (Gz 367). *Arbeiter und Soldaten kämpften für die Beseitigung des Kapitalismus / für eine neue Gesellschaft* (Gz. 366). Il est vrai que les conditions de départ étaient fort difficiles: *Die DDR hat eine geringere Rohstoffbasis; trotzdem entwickelt sie sich wirtschaftlich sehr schnell* (HB 468). Mais, maintenant, tout marche bien et on travaille avec enthousiasme: *Der Ingenieur arbeitet mit Begeisterung* (HB 298). Le succès est obtenu grâce à l'économie planifiée de l'Etat: *Die sozialistischen Länder erreichten ihre wirtschaftlichen Erfolge dadurch, dass sie ihre Volkswirtschaft planmässig entwickelt haben* (HB 460). *Alle Betriebe arbeiten nach einem Plan* (Gz. 262). Les espoirs sont plus que réalisés: *Die Produktion ist wesentlich höher als im Vorjahr* (Gz. 625). Et qui en douterait: *Der Plan ist erfüllt* (Gz. 776). Mais, ce n'est pas tout: *(Der) Kollege Fiebig sagte, dass der Plan übererfüllt worden ist* (HB 384). En fin de compte, même les étrangers ne peuvent pas faire autrement qu'admirer ce système: *Der Ausländer bezeichnet unser ökonomisches System als einen unbestreitbaren Vorteil* (HB 298). De l'autre côté du rideau

de fer, la situation est moins rose, et le capitalisme en vigueur dégénère vers le scénario final, à savoir l'impérialisme: *Der Imperalismus ist das höchste Stadium des Kapitalismus* (HB 148).

Dans le Duden, le monde économique est moins présent. Mais là encore, on semble vivre dans un monde assez intact. Personne n'est au chômage, au contraire: *Die Flottmann-Werke AG/GmbH suchen Arbeiter* (Du 651). Une autre phrase, concernant l'économie, ne me semble d'ailleurs guère correspondre à un usage correct: *Es ist ein tiefster Zug der Unternehmungswirtschaft, einen endlos anwachsenden Markt für ihre Industrieerzeugnisse zu ersehen* (Du 309).

Comme dernier domaine, tournons-nous vers la **religion** et l'**éthique chrétiennes**. Certes, la liberté religieuse est garantie par les constitutions de la RFA[6] et de la RDA[7]. Mais, de fait, la pratique religieuse dans l'ex-RDA - Etat prônant une idéologie athée - a été entravée par toutes sortes de mesures[8]. En tout cas, le domaine de la religion constitue une différence marquée entre le Duden et les deux grammaires de l'Est. Alors que, dans ces deux dernières, il n'est tout simplement pas fait appel à la religion (abstraction faite d'un cas significatif auquel nous reviendrons plus loin), le Duden en propose de nombreux exemples. Parmi ceux-ci, on trouve des citations de la Bible, des formules liturgiques et des déclarations dogmatiques. Cependant, il serait prématuré d'en déduire que ses auteurs sont particulièrement portés sur la religion. Une bonne partie des énoncés a manifestement pour but, non pas de vulgariser des idées chrétiennes, mais de présenter des archaïsmes linguistiques typiques de la Bible et du langage religieux. Il y est question non seulement de *Gott*, mais aussi de *Jesus* (751) et *Christus* (219). Quelques citations de la Bible véhiculant des normes chrétiennes fondamentales sont: *Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst* (Du 99). *Gott ge-*

[6] Cf. Article 4 du *Grundgesetz*, éd. G. DÜRIG (1988), München, Beck.

[7] Cf. LUDZ, P.CH. (^{2}1979): *DDR Handbuch*, Köln, Verlag Wissenschaft und Politik, p. 499 et 592.

[8] Cf. LUDZ, P.CH. (^{2}1979): *DDR Handbuch*, Köln, Verlag Wissenschaft und Politik, p. 590ss.

bietet: "Liebet eure Feinde!" (Du 100). *Seid fruchtbar und mehret euch, und füllet die Erde und machet sie euch untertan* (Du 120). L'exemple suivant, bien connu, rendu dans la teneur de la traduction de Luther, illustre même deux archaismes à la fois: *Wes das Herz voll ist, des gehet der Mund über* (Du 334). Le début de la prière *Vater unser, der du bist im Himmel* ... (Du 323) et la formule liturgique *Der Herr sei mit euch* (Du 716) ont été selectionnés pour l'archaïsme qu'ils illustrent (adjectif possessif postposé pour le premier et subjonctif dans la phrase principale pour le second). Est-il nécessaire d'ajouter que bon nombre d'exemples parlent de l'Eglise, du culte et des fêtes religieuses? Mais là également, il y a des choix qui s'imposent presque d'eux-mêmes pour illustrer certains usages archaïques comme, par exemple, le complément du verbe au génitif, réduit aujourd'hui à une poignée de verbes, parmi lesquels *gedenken* :*Die Gemeinde gedenkt der Toten* (Du 177). Dans le Duden, on rencontre aussi des déclarations dogmatiques comme, par exemple, *Christus trägt der Welt Sünde* (Du 219), où il est précisé que *Christus* (comme *Gott*) s'emploierait, "pour le monothéiste", sans article .

La déclaration dogmatique la plus directe et la plus importante est indéniablement celle-ci: *Es gibt einen Gott* (Du 558). Mais, avant de tirer des conclusions hâtives à partir d'un tel exemple, il faudrait le mettre en parallèle avec un exemple comme *Sie glaubt an nichts* (Du 343).

Quoi qu'il en soit, une présence du domaine de la religion aussi accentuée que dans le Duden ne serait guère pensable dans les grammaires de l'Est. Prenons, en guise de conclusion, deux proverbes qui contiennent *Gott* pour nous y arrêter un moment. Le Duden présente *Hilf dir selbst, dann hilft dir Gott* (Du 330), exemple qui - pris à la lettre - présuppose évidemment l'existence de Dieu. La seule et unique fois où les auteurs des "Grundzüge" mentionnent le mot 'Dieu', est également sous la forme d'un proverbe: *Der Mensch denkt, Gott lenkt* (Gz. 843). Cependant, ils ne s'en tiennent pas à cela, mais y ajoutent la parodie ingénieuse qu'en a donnée Bertolt Brecht, en effectuant un minuscule - mais ô combien capital! - changement de ponctuation: *Der Mensch denkt: Gott lenkt* (Gz. 849). Cet exemple, excellemment choisi, agit à la fois sur deux plans: d'un côté, il se prête fort bien à

l'illustration d'un phénomène grammatical, en l'occurence de l'intonation, de l'autre côté, il présente - pour ainsi dire comme plus-value - la foi en l'existence de Dieu comme une illusion. Que peut-on demander de plus à un exemple?

Nous touchons à la fin de notre analyse d'exemples choisis. Et alors? Qu'est-ce que cela nous a apporté? diront peut-être certains. Le but de ces lignes était tout simplement de montrer concrètement que le choix des domaines et des contenus exprimés n'est pas complètement innocent, même dans des exemples grammaticaux. Les auteurs des grammaires est-allemandes ont jugé bon d'utiliser également en partie le "canal" des exemples grammaticaux comme instrument de propagande politique. Cela est-il légitime? C'est une question d'ordre éthique. Ont-ils menti en utilisant des exemples tels que *Die Freiheit der Presse ist gewährleistet* (Gz 552)? La réponse ne semble pas évidente. D'abord, dans cet exemple spécifique, le pays concerné n'est pas explicitement nommé. Et ensuite, ce droit fondamental est effectivement inscrit sous cette forme dans la constitution de la RDA[9]. Mais, sachant que chaque livre publié en ex-RDA - y compris leurs propres grammaires - a été soumis à une censure préalable, les auteurs se sont sans doute vus confrontés à une contradiction frappante. Comment un tel comportement peut-il correspondre à des leçons de morale (d'ailleurs formulées dans un langage affecté) telles que: *Ein aufrechter Mensch wird seine Zuflucht niemals zu einer Lüge nehmen* (HB 148)?

Les effets d'une telle propagande idéologique et politique ne sont que difficilement estimables, mais il semble fort probable que l'éloge de soi exagéré ait un effet contraire sur beaucoup d'utilisateurs, tout particulièrement parmi les étrangers du monde entier que cherchent à atteindre Helbig et Buscha. Il est vivement souhaitable que les deux grammaires est-allemandes, après la chute de la RDA, puissent maintenir leur position scientifique et continuer à paraître dans l'Allemagne réunifiée. Cependant, une "épuration" semble s'imposer - épuration qui s'appliquerait avant tout aux exemples

[9] Cf. LUDZ, P.CH. (^{2}1979): *DDR Handbuch*, Köln, Verlag Wissenschaft und Politik, p. 498.

grammaticaux utlilisés. Lors d'un tel toilettage devraient également disparaître des remarques polémiques (sous forme d'exemples!) contre les linguistes "bourgeois", comme *Manche bürgerlichen Sprachwissenschaftler sprechen von einer "inneren Form der Sprache" und von einer "Zwischenwelt". (...) In der Vorlesung sagt der Dozent: "Die These von einer 'sprachlichen Zwischenwelt' ist unhaltbar."* (HB 703) Finissons-en avec la guerre froide, aussi entre linguistes!

Le but premier de cet article n'est pas de porter, d'un port à l'abri de la tempête, accusation contre des linguistes est-allemands qui ont d'incontestables mérites scientifiques. Cela serait d'ailleurs maintenant trop tard et inutile. Mon intention n'est pas non plus d'ériger en règle ni de glorifier le système de valeurs de l'Ouest. Si, pour mon analyse, j'avais choisi un autre aspect, comme par exemple le rôle de la femme dans la société et son reflet dans les exemples grammaticaux, le résultat se serait probablement avéré plus favorable pour les grammaires de l'Est.

Mais, après tout, il ne s'agit que d'exemples! Certes, mais c'est à leurs exemples que vous les reconnaîtrez... Mon survol critique ne devrait cependant pas être compris comme un plaidoyer pour des exemples banals, aseptisés et tout-à-fait neutres au niveau de leur contenu. En effet, un manuel de grammaire qui ne contient que des exemples banals véhicule ou renforce également ce message implicite qui n'a fait déjà que trop de dégâts: la grammaire est une affaire banale et ennuyeuse! Il incombe aux auteurs de grammaires de trouver ou de construire des exemples corrects, naturels, utiles et en même temps intéressants. Une telle exigence est primordiale. Les étudiants d'allemand langue étrangère comme les autres utilisateurs des grammaires scientifiques ont le droit d'être pris au sérieux, et cela implique: ne pas être infantilisé par des exemples banals et ne pas être endoctriné par des exemples idéologiques.

Code-switching et marqueurs discursifs: entre variation et conversation.

Cecilia Oesch-Serra

Université de Neuchâtel

1. Introduction[1]

Les données sur lesquelles se fonde cette étude proviennent de deux recherches sur la migration externe réalisées ou en cours de réalisation à l'Université de Neuchâtel. La première recherche[2], analysait le comportement bilingue des travailleurs migrants italiens, espagnols et suisse-alémaniques, du point de vue de l'interaction sociale. Les migrants italiens étaient originaires de différentes régions italiennes. La deuxième recherche, en cours depuis 18 mois, étudie les représentations sociales d'un important sous-groupe de la communauté migrante italienne, celui des migrants abruzzais[3]. Les deux recherches sont complémentaires quant au profil sociolinguistique des migrants: il s'agit de familles, comportant des membres de 1ère et de 2ème génération, établies à Neuchâtel depuis au moins 15 ans au moment de l'enquête. Le répertoire des informateurs est constitué de variétés dialectales et régionales de l'italien et du français régional romand. L'échantillon représentatif, réalisé selon la méthode statistique et mis au point pour la 2ème recherche, est aussi un moyen de contrôle sur la représentativité des familles de la 1ère recherche, puisque la moitié des familles interrogées provenait des Abruzzes. La méthode d'investigation est dans les deux cas essentiellement qualitative: il s'agit d'entretiens semi-dirigés, conduits par des enquêteurs eux-mêmes bilingues et faisant partie de la même communauté migrante.

---

[1] Une version partiellement modifiée de cet article a été publiée dans: *ESF Network on Code-Switching and Language Contact: Papers for the Symposium on Code-Switching in Bilingual Studies: Theory, Significance and Perspectives. Barcelona, 21-23 March 1991*. Strasbourg, European Science Foundation, vol I, 141-156.

[2] "Aspects du bilinguisme dans le canton de Neuchâtel. Approche linguistique des migrations externes et internes". FNRS, subside 1.335 - 0.81. Sous la direction de G. Lüdi et B. Py, de 1981 à 1983.

[3] "Migrants et migration entre la région des Abruzzes et le canton de Neuchâtel : discours et représentations relatives aux territoires et aux langues". Recherche interdisciplinaire menée par des chercheurs en: linguistique, géographie humaine, ethnologie et sociologie. Coordinateur du projet: B. Py. Cette recherche est soutenue par L'Université de Neuchâtel et le FNRS, subside 12-30992.91.

1.1. Du point de vue du comportement langagier, les données que l'on recueille actuellement confirment les résultats obtenus lors de la 1ère recherche. **Le parler bilingue** (Grosjean, 1982), c'est-à-dire l'alternance des langues du repertoire à l'intérieur d'une même unité de discours, est généralement pratiqué dans la communauté migrante. Toutefois, la représentation que les migrants s'en font est négative. Se référant, de manière explicite ou implicite, aux normes en vigueur dans les régions d'origine et d'accueil, il leur apparaît qu'une telle pratique stigmatise la condition migrante et il l'évaluent comme étant le résultat de la perte de la langue d'origine et de la mauvaise acquisition de la langue d'accueil. Le terme "Minestrone" que l'on continue à retrouver dans les propos des migrants lorsqu'il décrivent leur parler, synthétise, de manière réaliste, à la fois pratique et évaluation et devient presque l'emblème d'une condition partagée. En contrepoint d'une telle évaluation, le discours des migrants laisse toutefois apparaître l'exploitation métacommunicative du parler bilingue. Il s'agit le plus souvent des phénomènes d'ironie prenant la forme linguistique d'emprunts idiosynchrasiques ("noance loans": Poplack, 1990) ou de "unnoticed contact phenomena" (Auer, 1990). Des phénomènes souvent balisés par la seule prosodie, qui témoignent que le parler bilingue est reconnu par les migrants, qu'il peut être objectivé et comme tel être un facteur cohésif de l'in-group[4].

Au vu de ces critères externes et des critères internes découlant de l'analyse conversationnelle et de discours appliquée aux données, on peut dire que le parler bilingue est une pratique effective de l'in-group mais qu'il n'existe pas de norme univoque quant à ses conditions d'emploi. Il n'y a donc pas de situation où la pratique de l'alternance des codes peut assumer une valeur situationnelle (Gumperz, 1982: 60). En conséquence, l'actualisation du parler bilingue est modulable selon les seuls paramètres conversationnels. Elle est donc négociée dans la conversation ainsi que sont négociés les rôles des interlocuteurs, les tours de parole, les choix des thèmes, etc. C'est en suivant ces paramètres que je donne du sens et j'interprète les marques transcodiques (code-switchings, emprunts, calques) qui apparaissent tout au long du corpus.

[4] Ces phénomènes font l'objet d'une étude personnelle en cours de réalisation.

1.2. L'étude que je présente ici, se fonde sur un corpus produit par 60 informateurs lors d'entretiens enregistrés, d'une longueur moyenne de 160 minutes. La langue de base de ces entretiens - ou la langue préférée par les interlocuteurs (Auer, 1990) - est l'italien, dans laquelle apparaissent de nombreux passages au français. Je traiterai d'un module interactif très fréquent, à savoir l'emploi pragmatique de connecteurs. J'analyserai en détail l'alternance entre it. "MA" et "PERO'" et fr. MAIS et l'exploitation conjointe de ces connecteurs dans l'élaboration d'une structure argumentative originale en vue de:

- décrire la systémacité de l'alternance;
- décrire les variations internes à cette structure argumentative et leurs effets conversationnels;
- soulever un problème méthodologique, à savoir le statut catégoriel des connecteurs impliqués: s'agit-il des code-switchings, de transferts (Auer, 1990)? La structure argumentative ainsi dégagée et considérée dans son ensemble, constitue-t-elle un cas de convergence pragmatique, qui sous-tend une convergence grammaticale entre L1 et L2 (Poplack, 1990)?

2. Description de MAIS, MA et PERO'

2.1. Avant de présenter les données, j'aimerais rappeler brièvement la description des emplois des connecteurs étudiés dans leurs langues respectives. En ce qui concerne fr. MAIS, je resumerai, en suivant les travaux de Ducrot et al. (1980) et de l'école de Genève (Roulet et al., 1985) ainsi: MAIS entre dans la catégorie des connecteurs contre-argumentatifs qui articulent des actes interactifs (sémantiques, argumentatifs, pragmatiques) en relation de "contradiction". Etant donnée la connexion "p MAIS q", on dira que les arguments articulés sont en relation scalaire et que l'argument "q", qui annule l'orientation de l'argument "p", a une force supérieure à "p".

MAIS peut aussi avoir une valeur plus générale de "marqueur de structuration du discours" (Roulet et al., 1985: 94 et sqq.). Cela peut arriver le plus souvent lorsqu'il se place en tête de réplique: en suspendant certaines "instructions" liées à son emploi, il réalise alors une opération d'ancrage dans l'unité discursive qui précède.

2.2. L'it. MA est homologue de MAIS (Giuliani & Zonta, 1983) dont il partage les mêmes propriétés structurelles et argumentatives, autant comme connecteur que comme marqueur de structuration du discours. PERO', partage les propriétés argumentatives de MA dont il peut être synonime; toutefois, à la différence de MA, PERO' a une distribution libre, c'est-à-dire qu'il peut être à gauche ou à droite de son argument. PERO' n'a pas d'équivalent univoque en français où il recouvre les emplois de "mais, cependant, pourtant". Il faut souligner qu'en italien les deux connecteurs peuvent constituer une série, se situant sur la mème échelle argumentative, dans laquelle PERO' a une force supérieure à MA. De ce fait la série des deux connecteurs peut donner lieu à un système contre-argumentatif à trois étages, dans lequel l'argument connecté par PERO' sera encore plus fort que celui qui est connecté par MAIS[5].

3. Discussion des données.

3.1. Les catégories d'exemples[6] que je commenterai sont toutes indicatives d'une tendance et regroupent, selon la structure du module argumentatif concerné, des occurrences qui apparaissent dans le discours des informateurs avec un taux moyen à élévé de fréquence. Pour les besoins de la démonstration, les occurrences seront ici détachées de leur contexte proche, mais elles ont fait préalablement l'objet d'une analyse discursive et conversationnelle. Pour montrer l'importance du phénomène considéré et sa systématicité, je présenterai les catégories que j'ai extraites sur la base de la production d'un informateur. Les exemples prototypiques qui illustrerons ensuite ces catégories seront extraits du corpus global.

3.2. L'informateur Italo S. est un abruzzais qui vit à Neuchâtel depuis plus de 20 ans. Lors de l'entretien étaient aussi présents: sa femme, ses deux enfants et deux enquêteurs. J'ai choisi de présenter l'organisation de la variation sur la base de sa production, car Italo est l'informateur qui

[5] Pour les analyses de PERO' et de la relation argumentative qui s'établit entre MA et PERO', je me fonde sur des recherches personnelles et sur les résultats d'un séminaire que j'ai mené avec les étudiants du Séminaire d'Italien à l'Université de Neuchâtel, durant l'année 1988/89.

[6] Le nombre total d'exemples sur lesquels j'ai travaillé est de 99, toutes catégories confondues.

présente le plus grand nombre d'occurrances avec MAIS, en lieu du MA que l'on pourrait attendre et que cette alternance est à la fois la plus répandue et la plus problématique en raison du statut qu'il faut lui attribuer. Sur les 129 tours de parole que Italo occupe lors de l'entretien, on observe la repartition suivante:

- 19 enchaînements avec MAIS
- 8 enchaînements avec MA
- 5 enchaînements avec MA/ MAIS
- 2 enchaînement avec MAIS/PERO'
- 2 enchaînements avec MA/MAIS/PERO'

Il est bien évident que ce rélevé n'a qu'une fonction illustrative et que les valeurs ne peuvent pas être comparées en termes de fréquences. En effet, les connexions les plus élaborées, dépendent de l'organisation du discours à un moment précis et de la nécessité ou non d'entreprendre une structure argumentative complexe. Cependant, les valeurs comparables sont celles des deux premières catégories, celle des enchaînements avec MAIS et avec MA. Avant de les analyser, il faut préciser que la décision de prendre en compte la catégorie où MA apparaît comme le seul marqueur de la structuration, relève d'un choix méthodologique. En effet, lors d'un discours où la langue de base est l'italien, il pourrait apparaître superflu de traiter cette catégorie.en tant que catégorie discrète. Toutefois, l'existence des connexions complexes, où MA alterne avec MAIS et avec PERO', et la fréquences des connexions opérées par MAIS m'ont convaincue de traiter la structure argumentative de manière globale et non pas seulement en fonction de la forme linguistique que ses éléments pouvaient assumer dans les différents environnements du discours.

3.3. La question que l'on peut se poser est celle de savoir si ces deux catégories, celle du MAIS et celle du MA, sont redondantes. L'analyse discursive, appliquée à ces occurrences montre qu'elles ne le sont pas toujours et qu'elles présentent un certain degré de spécialisation. Dans la production de Italo, MA est employé en tant que **structurateur de discours**, alors que MAIS est employé en tant que **connecteur.** Voici un exemple de l'emploi courant de MA.

(1)

E: e quando i figli fanno un errore in italiano li corregge?
I: in italiano? beh se lo sbaglio è proprio grosso . forse lo capisco
E: per esempio
I: MA non so
Fs: le sucre
I: come dovrei dire mettere una E al posto di una A capita anche a me[7] [In. 4]

E: *et lorsque les enfants font une faute en italien les corrigez-vous?*
I: *en italien? eh bien si la faute est vraiment grosse . peut-être je la comprends*
E: *par exemple?*
Fs: *le sucre*
I: *comment dire mettre un E à la place d'un A cela m'arrive aussi*

Dans cet exemple MA n'assure pas une connexion de type argumentatif. Au contraire, c'est en tant que structurateur qu'il sert à ancrer la réponse de Italo dans l'énoncé précédant. Invité à fournir un exemple des fautes qu'il corrige lorsque ses enfants parlent en italien, Italo hésite. L'interprétation de l'hésitation repose justement sur l'enchaînement de MA et de "non so" et sur la réflexivité de cet énoncé sur celui qui précède. Après l'interruption du fils, Italo choisit une autre stratégie langagière qui, de nouveau, signale son hésitation: l'emploi de la formule modalisée "come dovrei dire" articule sa réponse dans les mêmes conditions que celle structurée précédemment par MA.

Cette tendance absolue à séparer les emplois du connecteur argumentatif et du structurateur de discours en se servant de l'alternance des codes n'est toutefois pas si affirmée chez les autres informateurs. Ceux-ci, en

[7] Ici le code-switching du fils (Fs), qui donne en français un exemple des fautes corrigées par son père, correspond à une stratégie autofacilitatrice due à son insécurité langagière en italien. La faute corrigée peut être aisément reconstituée: "**lo** zucchero" en lieu de "**il** zucchero", forme dérivée de la surgénéralisation du déterminant italien "il" à l'exemple du français "le". Il n'en reste pas moins que l'exemple donné par le fils est assez subtil et, de ce fait, il dément le propos du père qui sous-estime sa compétence en italien, en déclarant ne corriger que des "grosses" fautes.

effet, tout en donnant la préférence à MAIS pour assurer la connexion argumentative, peuvent aussi réaliser la même fonction avec MA.

3.4. Les connexions argumentatives

3.4.1. Dans le système argumentatif que nous allons voir, la connexion réalisée par MAIS constitue la structure de base. Elle est largement représentée dans tous les contextes et chez tous les informateurs. On peut se demander si le passage du connecteur au français déclanche à son tour le passage au français de segments discursifs plus longs et, si tel est le cas, quelle est la nature de ces segments. L'analyse des données montre que le segment alterné apparaît à deux positions qui ont des emplois discursifs différenciés:

a) le segment est à gauche du connecteur: dans ce cas il s'agit d'un commentaire métadiscursif qui porte sur l'effet pragmatique induit par la connexion:

(2)

E: e succede che ci sia gente che rifiuta invece di parlare italiano?

I: rifiuta direi no . certo c'è della delle persone italiane che si trovano meglio a parlar francese che italiano . io un esempio francese che l'italiano[8] [In. 4]

E: *et il arrive qu'il y ait des gens qui au contraire refusent de parler italien?*

I: *refuser je ne dirais pas . certes il y a des personnes italiennes qui se trouvent mieux en parlant français qu'italien . moi un exemple JE REGRETTE MAIS c'est . que je me trouve mieux à parler en français qu'en italien*

b) le segment est à droite du connecteur : dans ce cas l'argument connecté est reduit à une formule globalisante, évaluant l'activité énonciative, ce qui vient d'être dit. Une formule qui peut ou non être reformulée et/ou developpée dans l'autre code:

[8] Le commentaire métadiscursif a aussi une portée métacommunicative: l'analyse conversationnelle de la séquence montre qu'à ce moment l'informateur perçoit l'enquêteur en tant que garant de la loyauté envers l'italien langue d'origine.

(3)

E: e hanno . frequentano degli amici svizzeri ?
I: sì ce n'è qualcuno che ci scambiamo visita regolarmente no? sia loro a casa mia oppure noi a casa loro MAIS C'EST TOUT cioè sono pochi [In. 4]

E: *et avez-vous . fréquentez-vous des amis suisses?*
I: *oui il y a en a certains avec qui nous échangeons des visites régulièrement non? eux chez moi ou bien nous chez eux MAIS C'EST TOUT c'est-à-dire il y en a peu*

En (3) la reformulation "cioè sono pochi" a pour but de renforcer l'argument "c'est tout" en explicitant son contenu apparement elliptique. Cette double stratégie, qui consiste à enchaîner sur un argument déjà fort par sa forme alternée, a pour résultat de sélectionner l'information principale lorsque l'organisation de l'énoncé présente une certaine dispersion: ici, c'est le nombre des échanges, plus que leur régularité, qui est le contenu prioritaire à véhiculer.

3.4.2. La connexion MA/MAIS et MAIS/MA

Lorsque la connexion est articulée par la conjonction de MA et de MAIS, chacun des deux connecteurs peut figurer en première ou deuxième position. Toutefois cette distribution libre apparaît surtout en situation **monologique**. En effet, lorsqu'elle est appliquée à cette situation, l'analyse des données ne donne aucune indication quant à une éventuelle différence dans la force des arguments et montre un nombre égal d'occurrences respectives. On peut donc parler, pour les deux positions, de mode de structuration préférentiel. Ainsi l'exemple suivant, voit MA en première position et MAIS en deuxième:

(4)

FE: il francese mi esce più facilmente . diciamo che non lo faccio neanche apposta MA: è la mia lingua MAIS da quando ho finito la scuola . cerco di frequentare più italiani possibili per . imparare la lingua e leggo molto[9] [In. 6]

[9] En analysant (4), on pourrait s'interroger sur le fait que la forme des deux connecteurs s'oppose symétriquement aux contenus des arguments connectés. L'analys globale du corpus montre, toutefois, qu'il s'agit, ici, d'une simple coïncidence et qu'il n'y a pas lieu d'extrapoler une généralisation.

FE: *le français sort plus facilement . disons que je ne fais même pas exprès MA: c'est ma langue MAIS depuis que j'ai fini l'école . je cherche à frequenter le plus d'italiens possible . pour apprendre la langue et je lis beaucoup*

En situation **dialogique**, où cette connexion est très fréquente, l'exploitation de MAIS et de MA donne lieu à des traitements conversationnels permettant aux locuteurs de négocier leurs relations interpersonnelles. Grâce à l'emploi conjoint de MAIS et de MA on peut, en effet, contraster l'argument de l'interlocuteur:

- soit en le reprénant avec un connecteur - le plus souvent MA - pour lui opposer avec MAIS un argument supérieur;
- soit en citant l'argument de l'interlocuteur pour lui opposer ensuite avec MA et MAIS deux connexions de force supérieure.

Dans les deux cas, ainsi que nous le verrons dans les exemples suivants, MAIS est le connecteur choisi pour contraster directement l'argument de l'interlocuteur. Il s'agit là d'une tendance affirmée et non pas d'un mode de structuration préférentielle.

(5)

E: trova che sia una cosa buona che i figli sappiano differenti lingue straniere?
I: anzi io . mi piacerebbe di più darei anche una spinta d'imparare anche non so il tedesco . beh non andrei sull'inglese perché
Fe: beh piuttosto l'inglese . sinceramente
I: sì d'accordo MA tu l'inglese MAIS io son contro di mandare la ragazza diciamo sono un po' freddo di mandare la ragazza un po'
E: in Inghilterra?
I: sia . sia in Germania sia in Inghilterra . o fuori [In.3]

E: *trouvez-vous que ce soit une bonne chose que les enfants connaissent différentes langues étrangères?*
I: *bien plus . j'aimerais mieux je pousserais pour apprendre même je ne sais pas l'allemand . enfin je n'irais pas vers l'anglais parce que*

Fe: *eh bien plutôt l'anglais . sincèrement*
I: *oui d'accord MA toi l'anglais MAIS je suis contre d'envoyer la fille disons je suis un peu froid d'envoyer la fille un peu*
E: *en Angleterre?*
I: *aussi bien. aussi bien en Allemagne qu'en Angleterre . ou au dehors*

En (5), Italo qui est en train de répondre en suivant l'orientation argumentative proposée par la question de l'enquêteur ("il est bon que les enfants apprennent les langues"), se voit voler son tour de parole par sa fille qui, exploitant la situation, essaye d'influencer l'opinion de son père. A cela Italo répond d'abord par: "sì d'accordo", une formule de structuration du discours qui signale la clôture du tour précédant, celui de sa fille. Ensuite il cite l'argument énoncé par sa fille en le signalant par MA: "MA tu l'inglese", pour enfin lui opposer, grâce à MAIS, ses propres arguments. Il faut aussi noter qu'à partir de ce moment il s'adresse de nouveau à l'enquêteur, excluant ainsi sa fille de toute négociation sur le thème qu'elle avait proposé.

(6)

Z eh! mia moglie è protestante . in Italia quella volta
Y non è importante dai!
Z non è importante? ((rires)) te lo dici che non è importante . MAIS se era protestante di quelli che non vanno mai in chiesa è una cosa MA se è una di quelle che vanno in chiesa è un'altra cosa . sono proprio due cose ben distinte [Ab.2]

Z *eh! ma femme est protestante . en Italie cette fois là*
Y *ce n'est pas important allez!*
Z *ce n'est pas important? ((rires)) toi tu dis que ce n'est pas important . MAIS si elle était protestante de ceux qui ne vont jamais à l'eglise c'est une chose MA si c'est une de celles qui vont à l'église c'est une autre chose . ce sont vraiment deux choses bien différentes*

En (6), Z a pris la parole pour enchaîner sur le thème, dominant à ce point de la conversation, de la différence réligieuse au sein des coples mixtes. Son droit à la parole est de double nature: factuelle, il a une femme protestante, conversationnelle, il ouvre une structure narrative: "in Italia quella volta". Y, qui est son rival quant au leadership de la con-

versation, négocie négativement la prise de parole et l'acte narratif de Z en lui opposant un argument dévaluatif. Z, alors, cite l'argument de Y et lui oppose ensuite deux arguments hiérarchisés selon leur force: "le protestants qui ne vont pas à l'église" vs. "les protestants qui vont à l'église", catégories, cette dernière dont fait bien partie sa femme! Le traitement avec MAIS et MA est très intéressant, car MAIS connecte en ce cas le plus faible des deux arguments. Cependant, c'est bien MAIS qui ouvre la connexion argumentative et s'oppose, de par sa forme alternée à l'argument de Y.

3.4.3. La connexion MAIS/PERO' et MA/MAIS/PERO'

L'importance du traitement conversationnel ressort encore davantage lorsque nous considérons la connexion la plus complexe, celle qui voit l'organisation des trois connecteurs MA/MAIS/PERO'. L'analyse des données laisse entrevoir une règle sous-jacente qui organise les trois connecteurs en plaçant PERO' en dernière position. Les occurences sont évidemment peu nombreuses, néanmoins cette règle est confirmée par la catégorie qui s'organise autour de MAIS et PERO' et voit également celui-ci apparaître en position dominante, comme il est montré dans l'exemple suivant.

(7)

P: adesso [i migranti] ritornano di nuovo in Svizzera perché a un certo punto non riusciamo più a riabituarsi al nostro paese parché avendo vissuto qui non so ventanni come io ventitré bon sono arrivato qui mi era tutto oscuro tutto nero MAIS adesso qui è chiaro e in Italia mi è nero . non dico così per disprezzare l'Italia .

E: no . no certo

P: PERO' trovo che c'è un'altra organizzazione . non saranno gli ste- organizzazione non saranno neanche tutte giuste ci saranno quelle sbagliate PERO' . . personalmente trovo che qui sono un po' più . . [In. 6]

P: *maintenant ils [les migrants] reviennent de nouveau en Suisse parce qu'à un certain moment nous n'arrivons plus à nous réhabituer à notre pays parce que si on a vecu ici je ne sais pas vingt ans comme moi vingt trois bon je suis arrivé ici tout m'était obscur tout était noir MAIS maintenant ici c'est clair et en Italie c'est noir . je ne dis pas ça pour mépriser l'Italie*

E: *non non bien sûr*

P: *PERO' je trouve qu'il y a une autre organisation . ce ne seront pas les mêmes organisations elles ne seront pas toutes justes il y en aura des fausses PERO' . . personnellement je trouve qu'ici ils sont un peu plus .*

Dans l'organisation du discours de P, la connexion MAIS/PERO' vient soutenir son argument principal: "les migrants ne peuvent plus s'habituer à leur pays d'origine". MAIS connecte les éléments de la métaphore "obscurité vs clarté" et, par sa position, signale que l'argument "ici c'est clair et en Italie c'est noir" est plus fort que le précédent. Après avoir clarifié et négocié avec l'enquêteur son intention communicative, P explicite, grâce à PERO', un argument ultérieur qui renforce encore l'orientation de son énoncé.

L'ordre de la série reste constant lorsqu'il y a exploitation conjointe des trois connecteurs MA/MAIS/PERO'. C'est la règle dans une situation de discours **monologique**. Le traitement conversationnel en situation **dialogique** peut, toutefois, suspendre cette convention et montrer que pour les besoins de la négociation interpersonnelle l'ordre est interverti. Cela confirme la tendance que nous avons vu se dessiner dans les catégories précédentes (cf. 3.4.2.). Dans les deux exemples qui suivent, le premier voit l'exploitation des trois connecteurs en situation monologique, le deuxème, en situation dialogique, est prototypique du cas conversationnel que je viens de décrire.

(8)

GP: dopo sposata ho dovuto seguire mio marito che era emigrante qua in Svizzera nel 1967 MA lavoravo già in Italia . ho seguito lui ((rire)) sì lavoro MA ero già operaia in fabbrica in Italia era una ditta tedesca perciò non è per lavoro ((rire)) MA per seguire . . beh tutti ti dicono per il

lavoro MAIS io avevo il lavoro si guadagnava pochissimo a quei tempi PERO'.[10] [Ab.1]

GP: *après le mariage j'ai dû suivre mon mari qui était immigré ici en Suisse en 1967 MA je travaillais déjà en Italie je l'ai suivi ((rire)) oui je travaille donc ce n'est pas à cause du travail ((rire)) MA pour suivre . . eh bien tout le monde dit pour le travail MAIS j'avais du travail on gagnait très peu en ces temps-là PERO'.*

(9)

Bs: il nostro dialetto è bruttissimo il peggiore di tutti
M: MA io penso che tutti i dialetti sono brutti
P: sì PERO' ha un'altra caratteristica
Bs: MAIS il nostro è bruttissimo . ora no ora . da ventiquattranni che so' qui ora si parla . mia sorella MA parla proprio in dialetto MA ci so' delle parole proprio belle non so invece prima come ha detto lei sembrava volgare [In. 1]

Bs: *notre dialect est très laid le pire de toues*
M: *Ma je pense que les dialectes sont tous laids*
P: *oui PERO' il a une autre caractéristique*
Bs: *MAIS le notre est très laid . pas maintenant . maintenant depuis vingt quatre ans que je suis ici maintenant on parle . ma soeur MA elle parle vraiment dialecte MA il y a des mots vraiment beaux je ne sais pas alors qu'avant comme elle a dit il semblait vulgaire*

En (9), Bs donne déjà en ouverture, un argument fort, formulé et reformulé à l'aide d'une structure morphologique ad hoc: l'emploi de deux superlatifs. M et P interviennent et prennent le tour de parole à l'aide, respectivement, de MA et de PERO', qui introduisent deux contre-arguments. Bs déjoue la loi de la série et réussit à reprendre son tour - et à le garder - grâce à la connexion introduite par MAIS qui reformule son

[10] On pourra remarque en (8) que GP après avoir énuméré une série d'arguments en les connectant avec MA, passe à MAIS lorsque son énonciation devient explicitement polyphonique: "tutti ti dicono per il lavoro MAIS io avevo il lavoro". En un sens cela confirme la tendance déjà décrite de faire supporter à MAIS une contrainte à la fois argumentative et conversationnelle. Ici MAIS est toutefois subordonné à PERO'.

premier argument. Par la suite elle recommence la série et elle enchaîne d'autres arguments avec MA.

A la suite de ce dernier exemple et de tous ceux qui présentent la même structuration, on pourrait s'interroger sur la validité de la règle qui préside à l'organisation interne des connecteurs. Je pense toutefois que les situations que l'on vient de voir ne s'opposent pas les unes aux autres, mais qu'au contraire elles sont en relation complémentaire. En suivant les maximes élaborées par Myers-Scotton (1990), je dirai qu'en situation monologique la réalisation de la structure argumentative est **non marquée** et elle est réalisée par l'indexicalisation équilibrée des deux codes. Par contre, en situation dialogique la réalisation sera **marquée** lorsqu'elle déjoue la règle à des fins non pas argumentatifs, mais conversationnels en vue de renégocier les rôles des interlocuteurs.

4. Conclusion

L'analyse des données que j'ai présentée montre que le processus linguistique mettant en jeu la structure argumentative de deux langues proches comme l'italien et le français donne lieu, en situation de contact bilingue, à une structure dont le format est plus complexe que celui des langues qui ont contribué à le forger. Cette nouvelle structure est modulable selon des éléments variables, allant du plus simple: la connexion avec MAIS ou MA, jusqu'au plus complexe qui voit l'articulation conjointe des trois connecteurs MA/MAIS/PERO'. De plus, chaque module présuppose l'existence des autres et est avec les autres en relation de variation d'intensité. On peut donc affirmer que le format analysé ici est une création originale par rapport aux structures de départ. Une création, toutefois, qui échappe aux classifications des phénomènes de contact, car elles ne prennent pas en compte la globalité d'une structure discursive comme celle que nous avons vue à l'oeuvre ici. D'autre part, l'application des critères usuels, tels que l'extension de l'unité alternée pour déterminer si nous avons à faire à des code-switchings ou à des transferts, se révèle insuffisante et, de plus, elle revient à doter un des élément de la connexion d'une double classement, suivant l'environnement dans lequel il se place. En effet, si on examine en surface la plupart des connexions, on peut aisément remarquer que, parfois, MAIS est le seul élément de l'énoncé à proprement dit alterné. Il pourrait, dans ce cas, être considéré comme un transfert, selon la classification de Auer (1990:85), puisque

c'est une unité de langue avec des bornes définies, à la différence du code-switching qui ne laisse pas prévoir le point de retour à la langue de départ: "Transfer, in my terminology, refers to language alternation for a unit of speech with defined boundaries (...) From the point of view of language choice, transfer is much less threatening for the present language-of-interaction than code-switching. There is a predetermined point of return in the original language which coincides with the termination of the unit on which code alternation takes places". Selon la classification de Poplack (1990: 59), MAIS pourrait être classé comme constituant minimal ou comme code-switching balisé, suivant que l'alternance dépasse ou non ses bornes: "A single word from one language in a sentence otherwise constructed of elements of the other language may (...) also be considered an insertion of a minimal constituent, if it is an appropriate lexical slot (...). It may constitute a flagged switch if accompanied by neighbouring discourse marker". La question est que le switch du connecteur peut s'étendre à des commentaires qui portent sur la connexion même ou sur l'argument connecté, ainsi que nous l'avons vu dans quelques exemples. Dans ce cas nous aurions des code-switchings effectifs, mais il resterait l'embarras d'avoir deux définitions pour décrire l'actualisation variable d'un même module.

Puisque la question de la classification ne peut pas être résolue par des critères qui visent, jusqu'à présent, des phénomènes de nature autre qu'argumentative, je propose d'analyser le format étudié à trois niveaux différents. Des niveaux, toutefois, qui sont constitutifs de son essence même.

Niveau systémique

Considéré dans une perspective bilingue, le format est une variation intersystémique qui résulte de l'association de deux sous-ensembles: L1, italien et L2, français. La compétence bilingue restructure les éléments des sous-ensembles de départ, ici les connecteurs italiens MA et PERO' et le français MAIS, pour élaborer un ensemble surordonné, qui fait partie du répertoire de l'individu bilingue. Un répertoire qui comporte des savoir-faire linguistiques et des fonctions communicatives appropriés aux variétés qui le composent. L'objection qui consiste à interpréter cette variation en tant qu'élargissement du système d'une seule langue, par

exemple de l'italien puisque deux connecteurs sur trois font partie de ce système, ne peut donc pas être prise en compte de manière aussi globale.

Niveau discursif

La convergence des instructions et des contraintes qui sont liées à l'emploi des connecteurs dans les sous-systèmes de L1 et de L2, leur convergence pragmatique, a favorisé la mise en place d'un nouveau format qui se dote de nouvelles règles d'application. Il se dessine ainsi une tendance qui voit la spécialisation de MA absolu en tant que structurateur de discours et celle de MAIS absolu en tant que connecteur. Alors que la connexion assuré par MA et MAIS donne peu d'indication quant à la force attribuée à ces connecteurs, puisque l'un ou l'autre peuvent apparaître en première ou en deuxième position, il y a hiérarchisation dès que la structure se complexifie: dans ce cas PERO' assume le rôle dominant.

Niveau conversationnel

Le format ainsi élaboré peut avoir un emploi - au sens de Grice - conventionnel, à savoir qu'il fonde le calcul interprétatif sur l'indexicalisation équilibrée de deux codes. Par ailleurs, la violation des règles de co-occurrence donne lieu à l'emploi conversationnel du format. Le dégagement de MAIS hors de la structuration attendue, donne lieu à une implicitation conversationnelle généralisée qui se fonde sur le contraste inférable par la position excentrique du connecteur et par des indices de contextualisation accrus. Le deux emplois sont solidaires, car l'applicabilité du deuxième ne peut que s'établir sur la convention instituée par le premier.

En définitive le format ainsi dégagé, montre d'une part, les traces évidentes de la restructuration dont il a fait l'objet. D'autre part il participe globalement aux mécanismes constitutifs du parler bilingue. Dans un contexte particulier, le choix du code, mais aussi le changement dans l'ordre conventionnel de ses constituants, déclancherons le mécanisme inférentiel qui permettra d'interpréter l'intention communicative de l'interlocuter bilingue.

Bibliographie

AUER, P. (1990): "A discussion paper on code alternation" in: *ESF Network on Code-Switching and Language Contact: Papers for the Workshop on Concepts, Methodology and Data.* Basel, 12-13 January 1990. Strasbourg, European Science Foundation, 69-88.

DUCROT, O. et al. (1980): *Les mots du discours*, Paris, Eds. de Minuit.

GIULIANI, M.V., ZONTA, B. (1983): "Inferenze, persuasioni e valori nell'uso di ma" in: ORLETTI, F.(éd): *Comunicare nella vita quotidiana*, Bologna, Il Mulino, 279-300.

GROSJEAN, F. (1982): *Life with two Languages*, Cambridge Ma., Harvard U.P.

GUMPERZ, J.(1982): *Discourse Strategies*, Cambride, Cambridge U.P.

MYERS SCOTTON, C. (1990): "Intersections between social motivations and structural processing in code-switching" in: *ESF Network on Code-Switching and Language Contact: Papers for the Workshop on Constraints, Conditions and Models*, London 27-29 September 1990. Strasbourg, European Science Foundation, 57-82.

POPLACK, S. (1988): "Conséquences linguistiques du contact de langues: un modèle variationniste", *Langage et Société*, mars, 23-48.

POPLACK, S. (1990): "Variation theory and language contact: concepts, methods and data" in: *ESF Network on Code-Switching and Language Contact: Papers for the Workshop on Concepts, Methodology and Data.* Basel, 12-13 January 1990. Strasbourg, European Science Foundation, 33-66.

ROULET, E. et al. (1985): *L'articulation du discours en français contemporain*, Berne, Francfort-s. Main, New York, Peter Lang.

L'établissement de concordances verbales

Henri Quellet

Université de Neuchâtel

1. Introduction

Même si leur utilisation n'est pas forcément quotidienne, l'utilité des concordances verbales n'est plus à démontrer. Que l'on étudie le vocabulaire d'un auteur (ou de telle de ses oeuvres en particulier), sa syntaxe, son style (etc.); que l'on s'interroge sur les emplois et les significations d'un même vocable chez Cicéron, Sénèque, Tertullien...; que l'on souhaite établir une comparaison entre la fréquence d'un vocable déterminé chez différents auteurs (d'une même époque, ou d'époques différentes), ou chez un même auteur, mais dans des oeuvres différentes; que l'on se propose une enquête sur la non-occurrence de tel vocable, par exemple dans les oeuvres des poètes: dans tous ces cas, qui n'offrent qu'un choix d'exemples restreint, les concordances verbales procurent au chercheur (philologue et/ou linguiste, spécialiste d'un auteur, d'une époque, d'un genre littéraire, lexicographe, patristicien...) une mine considérable d'informations, souvent immédiatement utilisables. En revanche, l'absence de concordances, pour tel texte, tel auteur, oblige à de désespérantes recherches, incomplètes, fastidieuses, quand elles n' amènent pas, simplement, à renoncer. Enfin, la seule consultation d'une concordance, par la présentation particulière des matériaux qu'elle propose, suggère fréquemment telle direction de recherche que l'on n'aurait pas spontanément imaginée.

Cependant, toutes les concordances verbales ne répondent pas au critère d'excellence, qu'il s'agisse de la rigueur de la méthode adoptée pour leur établissement, du contrôle minutieux des références, de la clarté de la présentation, ou encore de la commodité de l'utilisation.

Plusieurs années consacrées à l'élaboration de quelques concordances (notamment d'oeuvres de Tertullien) nous incitent à proposer ici un choix d'observations qui résultent de notre modeste expérience, mais en précisant que ce sujet immense eût mérité un exposé très étendu. Dans nos ob-

servations résolument limitées à certains aspects, le spécialiste ne trouvera rien qu'il ne connaisse déjà.

2. Index, lexiques, concordances: définitions

Sans entrer dans un exposé détaillé des nombreuses variétés existantes, pour chaque type (notamment, les différences quant à la présentation typographique et à la richesse des informations apportées), il nous paraît utile de préciser, à l'intention des non spécialistes, les caractéristiques principales des trois types d'ouvrages susmentionnés. (Par texte, nous entendons ci-dessous indifféremment l'oeuvre complète d'un auteur, ou l'une de ses oeuvres seulement).

2.1. Index

Un index est un répertoire alphabétique des mots d'un texte, accompagnés chacun de leur référence, et parfois de l'analyse grammaticale, mais sans contexte ni interprétation[1]

2.2. Lexique

Un lexique est un répertoire alphabétique des mots d'un texte, offrant, pour chaque mot, outre la référence, des indications relatives aux particularités d'emploi (lexicales, morphologiques, syntaxiques ou stylistiques) et, surtout, le sens précis du mot dans chacun des contextes où il figure (interprétation)[2].

2.3. Concordance

Une concordance est un répertoire alphabétique des mots d'un texte, offrant, pour chaque mot, outre la référence, le contexte où il figure *(verba concordantia)* .

---

[1] Exemple d'un index d'auteur latin: OLDFATHER, W.A., CANTER, H.V., PERRY, B.E. (1934; reprint Hildesheim, Olms, 1979): *Index Apuleianus*, Middletown (Conn.), The American Philological Association.

[2] Exemple d'un lexique d'auteur latin: BO, DOMINICUS (1965-1966): *Lexicon Horatianum*, Hildesheim, Olms. 2 vol. (Alpha-Omega. 1.).

De longueur très variable selon les ouvrages, le contexte donné est constitué soit des mots qui suivent le terme considéré, soit (cas le plus fréquent) des mots qui le précèdent et qui le suivent.

D'autre part, une concordance est présentée soit sous une forme "brute", soit sous une forme "lemmatisée" (voir ci-après, 3)[3].

2.4. Remarques

On dénomme sélectifs les index, lexiques et concordances qui écartent un certain nombre de mots du texte (par exemple, mots-outils tels *et* copule), exhaustifs ceux qui enregistrent tous les mots et offrent la totalité des références.

Même aussi sommairement formulées, ces définitions expliquent à la fois le nombre élevé d'index disponibles, pour quantité d'auteurs, et le manque cruel de lexiques et de concordances (même s'il est avéré que les dernières décennies ont été marquées ici par un réel progrès): établir un index exige moins de temps, moins de compétences qu'élaborer un lexique, ou une concordance lemmatisée' Les lexiques très développés, par exemple, proposent un classement méthodique des sens et des emplois, et de ce fait constituent de véritables dictionnaires de la langue d'un auteur (ou d'une oeuvre).

3. Différents types de concordances

Une concordance verbale est établie soit sous une forme brute, soit sous une forme lemmatisée. De l'une à l'autre, la différence est considérable.

3.1. La concordance brute

Le principe fondamental qui prévaut ici est l'ordre alphabétique des mots-occurrences.

---

[3] Exemple d'une concordance brute d'un auteur latin: PACKARD, D.W. (1968): *A Concordance to Livy*, Cambridge (Mass.), Harvard Univ. Press. 4 vol.

Exemple d'une concordance lemmatisée d'un auteur latin: QUELLET, H. (1975): *Concordance verbale du De corona de Tertullien. Concordance. Index. Listes de fréquence. Bibliographie*, Hildesheim, New York, Olms.

Cette forme de concordance offre autant de lignes que le texte compte de mots-occurrences: à chaque mot-occurrant dans le texte est consacrée une ligne, et une seule. Le plus souvent (ou, en tout cas, dans les concordances les plus lisibles, les plus commodes), chaque mot-occurence apparaît au milieu de la ligne, entouré de son contexte, souligné (ou détaché du contexte par des blancs) pour être immédiatement repérable; la présentation la plus claire est celle qui encolonne les mots-occurrences au milieu de la page, chaque ligne étant précédée (ou suivie) de la référence. Il va de soi que la concordance étant brute, tous les mots-occurrences se présentent dans l'ordre alphabétique strict, de la première à la dernière ligne de la concordance, sans aucune dérogation. Si deux ou plusieurs mots-occurrences offrent même forme et même référence, c'est l'ordre d'apparition dans le texte qui commande le classement (ou, selon un autre principe, l'initiale du mot qui suit le mot-occurrence, étant entendu que l'ordre alphabétique est ici encore strictement respecté).

3.2. La concordance lemmatisée

Le principe fondamental qui prévaut ici est l'ordre alphabétique des lemmes.

Elaborée en grande partie selon les règles énoncées ci-dessus, la concordance lemmatisée se distingue—comme son nom l'indique assez évidemment—de la concordance brute par le fait que tous les mots-occurrences qui constituent des formes d'un même vocable sont ordonnés sous ce vocable pris comme rubrique et dénommé lemme. Ainsi, par exemple, sont regroupées sous le lemme sum les formes *sum, est, sunt, eras, fuit, fuerat, esse, fuisse, este,* etc., qui, dans la concordance brute, sont plus ou moins dispersées par l'ordre alphabétique. En outre, sous chaque lemme, les mots-occurrences sont ordonnés en fonction d'un code de classement commandé par l'analyse grammaticale d'une part, par l'ordre d'apparition dans le texte d'autre part. Enfin, le classement susdit offre, et donc exige l'analyse grammaticale complète et rigoureuse de tous les mots-occurrences du texte—alors que, il importe de le souligner, cette analyse, souvent difficile, voire douteuse, n'intervient pas, et, partant, n'a pas à être faite, lors de l'élaboration d'une concordance verbale brute.

3.3.Avantages et inconvénients de chaque type

A tout chercheur ayant recouru une seule fois à une concordance, les uns et les autres doivent paraître si évidents que nous les mentionnerons très brièvement.

Le principal avantage de la concordance brute—offert d'ailleurs aussi par la concordance lemmatisée, mais non de façon générale—nous semble résider dans le fait que, regroupant systématiquement les séquences commençant par les mêmes mots, elle permet au chercheur des constatations ou des découvertes suggestives. En outre, il est évident qu'une concordance brute requiert pour son élaboration beaucoup moins de temps qu'une concordance lemmatisée: l'économie ainsi réalisée permettra soit d'établir des concordances en plus grand nombre, soit, dans le cas des auteurs considérables (sous le rapport de l'étendue du texte à traiter), simplement, de ne pas renoncer à une tâche énorme, impossible. Le meilleur exemple à citer ici est peut-être la monumentale concordance (brute) de Tite-Live réalisée par Packard en 1968 déjà[4]: une concordance exhaustive et lemmatisée de cet auteur ne pourrait vraisemblablement être élaborée que par une équipe de collaborateurs—et à quel prix?

Si—à notre sens—il est faux de prétendre que, pour un même texte, la concordance lemmatisée rend caduque la concordance brute, en revanche on est en droit d'affirmer que la lemmatisation (avec l'analyse grammaticale qu'elle implique) procure au chercheur des avantages considérables, et notamment une économie de temps, parce que l'analyse est déjà établie (définitivement, sauf pour les cas litigieux, où tous les spécialistes ne trancheront pas de la même façon), et parce qu'elle regroupe commodément les formes diverses (et dispersées: *membra disjecta)* d'un même vocable (voir l'exemple de *sum* cité 3.2.)[5]. Il est indéniable que

[4] La référence bibliographique de cet ouvrage figure ci-dessus (note 3).

[5] Point de vue semblable formulé encore récemment par E. FAMERIE: "Fournir une liste purement alphabétique des formes d'un texte ne relève pas, selon nous, d'un travail philologique, mais d'une suite d'opérations mécaniques (encodage, tri, impression). Le résultat ainsi obtenu est très peu commode à utiliser, dans la mesure où les diverses formes d'un même lemme peuvent se trouver disséminées dans l'ouvrage, ce qui nécessite de la part de l'utilisateur un long et patient travail pour retrouver toutes les occurrences. C'est la solution de facilité, qu'une informatique mal utilisée impose naturellement. Souvent, le travail de collation qu'exige un outil non lemmatisé ne peut

constitue aussi un inconvénient, dans une concordance brute, le fait que des formes qui peuvent (en dehors de tout contexte) admettre plus d'une analyse se trouvent mêlées par les hasards de l'alphabet, alors que la concordance lemmatisée les regroupe et les distribue correctement sous le lemme auquel elles appartiennent; ainsi, par exemple:

a) lege: 1) abl. de lex, legis; 2) impératif de lego, -ere.

b) duci: 1) dat. de dux, ducis; 2) infinitif prés. pass. de duco, -ere.

c) malo: 1) dat.-abl. de malus ou malum; 2) 1. sg. de malo, malle.

d) facies: 1) divers cas de facies, faciei; 2) 2. sg. fut. de facio, -ere.

e) regis: 1) gen. de rex, regis; 2) 2. sg. prés. de rego, -ere.

f) regi: 1) dat. de rex, regis; 2) inf. prés. pass. de rego, -ere.

g) dicat: 1) 3. sg. prés. ind. de dico, -are; 2) 3. sg. pr. subj. de dico, -ere.

Inutile d'insister: à toute concordance brute, le chercheur découvrira spontanément quantité d'inconvénients, inhérents aux principes mêmes qui président à son élaboration quasi mécanique. Mais force est de reconnaître que les concordances lemmatisées ne sont pas légion: leur établissement exige temps, force et infinie patience—sans oublier une bonne dose d'abnégation, et de compétence.

4. Concordance artisanale ou concordance par ordinateur?

Les concordances que nous avons publiées jusqu'ici ont toutes été réalisées de façon entièrement artisanale. Non que nous méprisions les services que rend l'ordinateur, ou que nous méconnussions les travaux qu'il a permis d'élaborer. Maintes fois, d'ailleurs, on s'est étonné de nous

---

d'ailleurs être fourni par un utilisateur occasionnel, mais seulement par une personne qui connaît l'ensemble de la matière en tant que telle. Concrètement, pour être sûr d'avoir trouvé toutes les informations que l'on cherche, il faut avoir une connaissance préalable de l'oeuvre et du style de son auteur. Cette solution, qui nous paraissait *a priori* peu satisfaisante, s'est révélée, à l'examen, définitivement inacepptable." Etienne Famerie: Onomastique grecque et histoire romaine: quelques réflexions à propos d'une concordance d'Appien, in: *Revue, Informatique et statisti-ue dans les sciences humaines,* 26 (1990) 71. (Centre informatique de Philosophie et Lettres, Laboratoire d'Analyse Statistique des Langues Anciennes, Liège).

BEST COPY AVAILABLE

voir persévérer obstinément dans la méthode choisie. A ce point de notre exposé, nous pensons devoir nous expliquer à ce sujet.

4.1. Etablissement d'une concordance artisanale

Selon la méthode que nous avons pratiquée, il s'agit d'abord de constituer un fichier en parcourant le texte choisi du premier au dernier mot: pour chaque mot-occurrence est établie une fiche, sur laquelle figurent:

a) le mot-occurrence;

b) le lemme auquel il appartient et sous lequel il sera rangé dans la concordance;

c) l'analyse grammaticale du mot-occurrence, chaque fois que deux analyses (ou davantage) sont possibles;

d) la référence (chapitre, paragraphe);

e) la page et la ligne du texte (de l'édition utilisée) où se rencontre le mot-occurrence;

f) autres indications éventuellement nécessaires (renvois, etc.).

Ensuite intervient le classement (manuel) de toutes les fiches ainsi établies, selon l'ordre alphabétique des lemmes, et, pour chaque lemme, selon le code de classement décidé. Après quoi, une série de contrôles sévères doivent être accomplis, afin d'écarter toute erreur. Alors seulement peut commencer l'établissement du dactylogramme (à la machine à écrire à touche de correction): il s'agit de dactylographier une ligne pour chacune des fiches, chaque mot-occurrence ou groupe de mots-occurrences appartenant à un même vocable étant précédé du lemme correspondant.

Pour établir ce dactylogramme, à partir du fichier, de façon à encolonner les mots-occurrences, il faut compter en reculant, sur le texte de l'édition utilisée, les caractères, les signes de ponctuation, les blancs, depuis le mot-occurrence, de façon à commencer la dactylographie de la ligne à l'endroit convenable. En cas d'erreur, effacer la ligne et recommencer. Et ainsi pour chaque ligne...

On doit admettre que ce procédé entraîne une fatigue et une perte de temps énormes, et qu'il constitue aussi une source d'erreurs potentielles

non négligeable. L'auteur du présent article reconnait qu'il faut un tempérament de bénédictin (ou de masochiste) pour s'obstiner à cette pratique, alors que l'ordinateur facilite ici considérablement la tâche. Mais, quoi qu'il en soit, la qualité d'une concordance se mesure à bien d'autres aspects qu'à cette question pratique de fabrication.

4.2. Etablissement d'une concordance par ordinateur

Ce qui précède signifie-t-il que l'on doive définitivement renoncer à la concordance élaborée artisanalement, et que l'on peut facilement obtenir de l'ordinateur tout ce que l'on veut? Tout en reconnaissant que notre expérience est ici trop courte, nous croyons pouvoir affirmer, d'après ce que nous ont appris les travaux des spécialistes, et aussi par l'examen des concordances établies entièrement par ordinateur, que, même si l'ordinateur, pour maintes tâches, fonctionne évidemment plus rapidement et plus sûrement que l'homme, il ne saurait encore prétendre remplacer entièrement le cerveau du latiniste ou de l'helléniste[6].

Certes, après quelques décennies d'utilisation, par les philologues aidés des informaticiens (ou par les philologues devenus aussi informaticiens), l'ordinateur s'est révélé un instrument si utile qu'il serait risible de prétendre pouvoir avantageusement s'en passer. Toutefois, l'abondante littérature disponible à ce sujet démontre que l'établissement d'une concordance par ordinateur pose une foule de problèmes complexes, jamais

---

[6] Même s'il paraît incongru de se citer, nous nous permettons de le faire ici; il y a des vérités qu'il importe de rappeler périodiquement: "si la machine est de toute évidence un instrument indispensable dans le cas de textes d'une très grande étendue, qu'un latiniste seul est manifestement incapable de traiter, en revanche, dans le cas de textes relativement courts, l'homme peut aujourd'hui encore procurer un travail meilleur, plus élaboré que celui que fournit la machine. Quant aux erreurs, la machine ne les élimine pas toutes, de toute façon, du moment que l'intervention humaine demeure nécessaire, principalement pour "entrer le texte" dans l'ordinateur. L'analyse grammaticale de tous les cas, seul le cerveau du latiniste compétent demeure capable de l'accomplir. (...) la production d'une concordance *lemmatisée*, donc complètement élaborée, exige le cerveau d'un latiniste (éventuellement aidé, plus ou moins, par un ordinateur, à tel ou tel stade du travail: il faut convenir que l'ordinateur peut aider considérablement le latiniste, comme il faut admettre que l'ordinateur ne peut pas, ou pas encore, remplacer le latiniste pour toutes les opérations qu'il s'agit de réaliser en vue de fabriquer une concordance verbale aussi complète et parfaite que possible." Nous reproduisons ces lignes de la page 4 de la Préface de notre *Concordance verbale du De patientia de Tertullien*, Hildesheim, Zurich, New York, Olms-Weidmann, 1988. Un point de vue identique avait déjà été formulé dans notre *Concordance verbale du De cultu feminarum de Tertullien* (ibidem, 1986): nous n'avons pas varié sur ce point, que nous jugeons toujours fondamental.

résolus d'avance, différents d'ailleurs selon l'auteur ou la nature du texte à traiter, et qui requièrent de toute façon des études préalables minutieuses, exigeant les compétences réunies du philologue et de l'informaticien. C'est un leurre que d'imaginer la machine remplaçant le philologue. Certes, des programmes (ou logiciels) permettant l'indexation et la lemmatisation automatique de textes latins ou grecs sont actuellement en voie de réalisation, voire déjà utilisés, mais non sans quantité de difficultés, dans le détail desquelles il serait hors de propos que nous entrions ici[7].

D'autre part, il ne faudrait pas sous estimer le fait que le philologue devra sacrifier un temps assez considérable pour acquérir les connaissances nécessaires à l'utilisation des ressources de l'ordinateur; ni non plus l'inconvénient qu'il y aurait pour lui à rester constamment dépendant de l'informaticien, pour toutes ses recherches et ses démarches.

D'une façon générale, il est souhaitable que l'ordinateur procure au philologue, dans un avenir proche, sans aide extérieure excessive, des instruments de travail excellents, indispensables à la recherche moderne. Mais actuellement, ces instruments ne peuvent en aucun cas être produits sans la compétence du philologue, même si cette dernière trouve sûrement une efficacité renforcée dans la compétence et la collaboration de l'informaticien.

4.3. Avantages et inconvénients de chaque type

De ce qui précède ressort l'évidence que, dans la mesure où une concordance réalisée par ordinateur présente les mêmes qualités que celle que le philologue élabore artisanalement, la concordance par ordinateur sera préférable, puisque réalisée plus économiquement.

---

[7] A ce sujet, on parcourra avec grand intérêt l'article de Richard Goulet: LEXIS. Un logiciel d'indexation et de lexicalisation automatiques pour Macintosh (Apple), paru dans *Revue* (mentionnée ci-dessus, note 5) 26 (1990) 93-110. Le logiciel conçu par Goulet ouvre des perspectives exceptionnellement réjouissantes. Cependant,nous ignorons si l'apprentissage de son utilisation ne risque pas d'exiger un temps considérable.

La dernière concordance à laquelle nous avons travaillé, aujourd'hui achevée[8], a été élaborée en partie artisanalement, en partie à l'aide de l'ordinateur, grâce à un programme spécialement conçu dans ce but (et répondant, dans la mesure du possible, à nos exigences) par un informaticien très compétent[9].

Cette expérience, nouvelle pour nous, nous a permis de mieux cerner le problème du choix: depuis longtemps nous admettions que l'établissement du dactylogramme de la concordance serait plus économiquement effectué par l'ordinateur; en revanche, nous avons dû constater que la lemmatisation nécessitait absolument et l'établissement d'un fichier (comme pour la concordance artisanale), et l'analyse grammaticale de tous les mots-occurrences, que seul le cerveau du philologue peut accomplir. Comment, par exemple, l'ordinateur pourrait-il analyser seul la nature et l'emploi de tous les et, de tous les ut, de tous les cum, de tous les relatifs qu'offre un texte?

Il faut encore rappeler ici que si le programme utilisé est incapable de réaliser la lemmatisation, on ne produira qu'une concordance brute, avec tous les inconvénients déjà mentionnés (3.1. à 3.3. et note 5).

5. Concordances d'oeuvres intégrales ou d'oeuvres particulières?

Pour répondre à cette question, point indifférente, il convient de considérer à la fois les problèmes pratiques et les avantages ou les inconvénients que présente chaque type de concordance.

5.1. Concordances d'oeuvres intégrales

Nous l'avons déjà relevé (3.3.): il est impossible à un seul chercheur d'élaborer pour une oeuvre intégrale, si celle-ci est d'étendue considérable, une concordance lemmatisée, avec analyse grammaticale complète. Doit-on en conclure qu'il faut ici se contenter d'une concordance brute, réalisée par ordinateur? Dans le cas de Tite-Live, par exemple,

---

[8] Il s'agit de l'ouvrage suivant: *Concordance verbale du De exhortatione castitatis de Tertullien* (à paraître chez Olms).

[9] Notre collègue Marcel-Yves Bachmann.

sûrement—à moins qu'on ne réussisse à rassembler une pléiade de chercheurs bénévoles, ou qu'on ne dispose d'un ordinateur avec programme capable de lemmatiser et d'analyser correctement, donc sans que le philologue soit ensuite obligé de contrôler, de compléter,ou de corriger toutes les bévues de la machine.

Mais dans le cas d'un Cicéron, d'un Tertullien, d'un Augustin, à côté d'une concordance intégrale brute, on comprendra qu'il est utile d'entreprendre aussi l'élaboration d'une série de concordances isolées d'oeuvres particulières de ces auteurs.

Certes, il est plus commode de consulter une seule concordance que vingt ou trente; mais l'avantage qu'offre la concordance d'une oeuvre intégrale réside surtout (essentiellement) dans le fait qu'elle présente ensemble toutes les séquences comparables rencontrées chez un même auteur.

5.2. Concordances d'oeuvres particulières

Etant donné leur étendue (plus ou moins) limitée, il sera possible d'établir pour ces oeuvres des concordances lemmatisées.

A de telles concordances on trouvera de nombreux avantages. La commodité de l'utilisation (vu leur dimension restreinte) n'en représente certainement pas le plus important: c'est dans les comparaisons ainsi rendues possibles quant à l'emploi, à la signification et, notamment, à la fréquence de certains termes dans différentes oeuvres d'un même auteur que réside, croyons-nous, le plus grand intérêt de tels ouvrages. Par exemple, pour ce qui concerne la statistique, les comparaisons de fréquence pourront, dans les cas favorables, infirmer ou confirmer telles présomptions, ou hypothèses, relatives à la datation (non encore définitivement assurée) des oeuvres de tel auteur[10]. D'une façon générale, on peut affirmer que si l'on disposait, pour un auteur important (par l'étendue de son oeuvre), de concordances lemmatisées de chacune de ses oeuvres, l'étude de maints

[10] Voir à ce propos (par exemple) le tableau offrant la fréquence de *et* dans trois oeuvres de Tertullien, et nos commentaires, p. 5 de la préface de la concordance du *De patientia* mentionnée ci-dessus (note 6).

aspects de l'oeuvre de cet auteur ferait immédiatement des progrès immenses.

6. Conclusions

De ce qui précède, il découle que concordances brutes et concordances lemmatisées ne s'excluent pas, pas plus que ne s'excluent concordances d'oeuvres intégrales et concordances d'oeuvres particulières. Chaque type d'ouvrage, plus ou moins facilement réalisable selon les moyens et les technologies à disposition, répond à des besoins particuliers. Il est vrai que certains de ces ouvrages seront consultés plus volontiers, ou plus fréquemment que d'autres.

Que nous soyons latiniste ou helléniste, romaniste ou germaniste (etc.), le besoin en concordances verbales de tous les types se fait sentir de plus en plus. Les chercheurs ont compris qu'il n'était plus possible aujourd'hui, pour formuler des propositions objectives et vérifiées sur la langue d'un auteur (ou de telle de ses oeuvres comparée à telle autre), de s'appuyer seulement sur la connaissance intuitive de cet auteur, devenu familier parce que pratiqué tout au long d'une vie: même s'il ne fait aucun doute que cette forme d'intimité avec un auteur ou un texte demeure une condition nécessaire à la juste appréciation de toutes les données, à une interprétation pondérée, les ouvrages exhaustifs et rigoureusement établis dont il est question ici sont devenus indispensables au progrès, à l'extension et à l'affinement de nos connaissances[11].

---

[11] Depuis la publication de notre *Répertoire bibliographique des index, lexiques et concordances des auteurs latins* (Hildesheim, New York, Olms, 1980), qui offrait la liste quasi exhaustive des ouvrages existant alors, ont paru, durant la seule décennie écoulée, une quantité de concordances, d'index et de répertoires divers: cette production régulière, constamment accrue (même si elle n'est pas exclusivement constituée d'ouvrages à l'abri de critiques sévères), démontre que les recherches relatives à la langue des auteurs sont désormais largement tributaires de tels instruments de travail. Les jeunes chercheurs peuvent toutefois se rassurer: il reste encore beaucoup à faire dans ce domaine, et les lexiques ou concordances qui restent à élaborer, sur la base d'éditions modernes scientifiquement irréprochables, excèdent largement le nombre des ouvrages existants. Cette vigne ne verra jamais assez d'ouvriers...

Bibliographie

Les chercheurs intéressés trouveront une grande richesse et variété d'informations quant aux travaux réalisés ou à entreprendre, quant aux méthodes, aux techniques, etc., dans la Revue du L.A.S.L.A. mentionnée ci-dessus (note 5, in fine).

Comparaison des systèmes phonologiques de l'arabe et du français

Françoise Redard Abu Rub

Centre de linguistique appliquée

Université de Neuchâtel

Depuis quelques années, le Département de l'instruction publique du canton de Neuchâtel s'adresse au Centre de linguistique appliquée de notre université lorsqu'il reçoit des demandes d'enseignants des classes d'accueil au sujet des difficultés rencontrées par les enfants venus d'ailleurs dans leur acquisition de la langue française.

C'est ainsi que nous avons comparé les systèmes phonologiques du français et de langues aussi diverses que le vietnamien[1], l'albanais, le hongrois et le turc depuis une dizaine d'années dans le but d'aider les maîtres et les enfants non-francophones.

Ces études, bornées d'abord aux systèmes phonologiques, se sont étendues pour certaines des langues aux aspects syntaxiques, morphologiques et graphiques, dans la mesure où ces derniers diffèrent grandement des structures du français et des langues indo-européennes en général. Nous avons pu constater que cette réflexion, présentée dans des cours aux instituteurs, permettait à ces derniers de mieux comprendre les difficultés rencontrées par leurs élèves dans l'apprentissage du français.

Dernièrement, le Centre de linguistique appliquée a dû répondre à une demande de renseignements à propos de la langue arabe, en raison du grand nombre de réfugiés demandeurs d'asile provenant du Liban. Cette requête nous a vivement intéressée : depuis janvier 1991 et pour des raisons personnelles, nous nous étions mise à l'étude de cette langue. Voici les résultats d'un travail que nous espérons utile aux personnes enseignant le français à des arabophones.

---

[1] Redard, F. (1980): "Comparaison des systèmes phonologiques du vietnamien et du français en vue de l'enseignement du français à des réfugiés", *TRANEL* 1, 55-68.

Remarque préliminaire

Comme toutes les langues à large diffusion, l'arabe connaît un nombre élevé de variétés dialectales et sociales. Rappelons que cette langue est parlée par 160 millions de personnes sur une aire géographique qui s'étend sans discontinuité de l'Irak à la côte occidentale de l'Afrique du nord et du Sahara. De plus, elle est utilisée à des fins religieuses par les musulmans du monde entier et y est ainsi répandue, sous une forme dite classique qui n'est pas unitaire elle non plus. Toutefois, l'utilisation actuelle de médias tels que la radio, la télévision et le cinéma permettent de constater l'émergence d'une langue comprise (sinon parlée) par un grand nombre de personnes et que l'on peut nommer arabe standard. C'est de cette variété que nous nous occuperons, en étant bien consciente des limites de notre étude.

Dans sa relation graphie-phonie, la langue arabe présente la particularité, non seulement d'être écrite de droite à gauche, mais encore d'être notée par ses consonnes et ses voyelles longues seulement, à l'exclusion des voyelles brèves qui en constituent pourtant l'ossature syntaxique. Cette situation n'est pas sans avoir d'interférences pour l'apprenant arabophone dans l'apprentissage graphique du français, où il aura tendance à négliger les voyelles et à les placer de façon inversée par rapport aux consonnes. En ce qui concerne la prononciation, les voyelles seront souvent neutralisées, pour des raisons psychologiques aussi bien que phonétiques.

Système consonantique de l'arabe

Point d'articulation / Mode		labiales		dentales			palatales	vélaires	uvulaire	pharyngale	laryngale
		bilab.	lab.dent.	dent.	apic.d.	interd.					
occlusives	sourdes			t ṭ			k		q		ʔ
	sonores	b		d						ʕ	
	nasales	m		n							
fricatives	sourdes		f	s ṣ		θ	ʃ	h x		ħ	
	sonores			z		ð ḍ	ʒ	ɣ			
vibrante					r						
latérale					l						
semi-voyelles							j	w			

Note : ṭ ṣ ḍ sont dites "emphatiques", prononcées au point d'articulation avec le plat de la langue et non la pointe.

Exemples :

b	ba:b	porte
m	miftaːħ	clé
f	fataːt	jeune fille
t	turiːd	tu veux
ṭ	ṭaːʔira	avion
d	daːr	maison
n	naːfiða	fenêtre
s	sajiːd	monsieur
ṣ	ṣabaːħ	matin
z	zaːra	il a visité
r	raʒul	homme
l	liːmaːða	pourquoi
θ	θalaːθa	trois
ð	ðalik	cela
ḍ	ḍohr	midi
k	kitaːb	livre
ʃ	ʃaribа	il a bu
ʒ	ʒamiːl	beau
h	haða	celui-ci
x	xubz	pain
ɣ	ɣadan	demain
q	qalb	coeur
ʕ	ʕindi	j'ai
ħ	ħatta	jusqu'à ce que
ʔ	ʔakbar	plus grand
j	janzil	il descend
w	walad	enfant

Système consonantique du français

Point d'articulation → / Mode ↓		Labiales				Dentales	Palatales	Vélaires
		Bilabial.	Lab. dent.	Bila. palat.	Bila. vél.			
Occlusives ou Explosives ou Momentanées	Sourdes	p				t		k
	Sonores	b				d		g
	Nasales	m				n	ɲ	
Constrictives ou Fricatives ou Continues	Sourdes		f			s	ʃ	
	Sonores		v			z	ʒ	
Vibrante	Sonores							r
Latérale						l		
Semi-voyelles ou Semi-consonnes	Sonores			ɥ	w		j	

Exemples :

p comme dans pas
b comme dans bas
m comme dans ma
t comme dans ta
d comme dans dé
n comme dans né
k comme dans cas
g comme dans gare
ɲ comme dans panier
f comme dans fa
v comme dans va
s comme dans sa
z comme dans zoo
ʃ comme dans chat
ʒ comme dans jaune
r comme dans rat
l comme dans la
ɥ comme dans huit
w comme dans oui
j comme dans hier

Un simple coup d'oeil sur les tableaux nous permet de constater que l'arabe possède un nombre très élevé de consonnes et que son système est beaucoup plus riche que celui du français, surtout aux points d'articulation vélaire, uvulaire, pharyngal et laryngal. Par ailleurs, cette langue connaît des phonèmes consonantiques dits emphatiques ou laminaux, c'est-à-dire prononcés avec le plat de la langue et non la pointe. Ces phonèmes sont absents du système consonantique du français et vont poser de nombreux problèmes aux apprenants francophones de l'arabe.

L'élève de langue arabe, pour sa part, aura des difficultés au niveau des labiales et des labiodentales du français.

a) *Occlusives labiales*

Le système de l'arabe possède une seule occlusive bilabiale [b], alors que le français connaît deux phonèmes [p] et [b], soit une opposition sourde et sonore (vibration des cordes vocales). La pratique nous apprendra vite que cette situation théorique entraîne une réelle difficulté de la part de nombreux apprenants arabophones.

Le maître pourra y remédier en expliquant la différence de prononciation et l'importance sémantique qu'elle entraîne avec des exemples tirés de "paires minimales" telles que "poire"/"boire", etc., qui frappent l'attention de l'élève lorsqu'ils sont insérés dans des phrases formant contexte. Par exemple : "Je n'ai pas pu" n'a pas le même sens que "je n'ai pas bu". Au niveau pratique, il peut se référer à l'opposition [t]-[d]] qui existe en arabe comme en français et entraîner l'étudiant à désonoriser son [b]. Signalons toutefois qu'il est extrêmement difficile, sinon impossible, de faire entendre cette différence au niveau des consonnes occlusives, que l'on ne peut tenir. Il sera donc plus utile de se référer pour l'explication aux fricatives [s] et [z] ou [ʃ] et [ʒ], présentes aussi en tant que phonèmes dans le système de l'arabe. L'unique trait distinctif entre les phonèmes sourds et sonores est l'absence de vibration des cordes vocales pour les premiers. Si l'on se bouche les oreilles, cette différence articulatoire se perçoit parfaitement avec les consonnes continues.

b) *Fricatives labiodentales*

Le système phonologique des consonnes de l'arabe possède une seule continue au point d'articulation labiodental : la sourde [f]. Le français, en revanche, connaît, à côté de cette dernière, sa correspondante sonore [v].

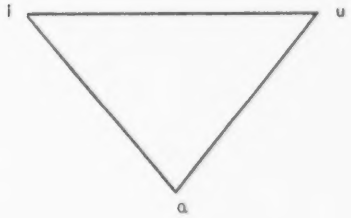
L'apprentissage du phonème [v] par l'arabophone se fait assez aisément lorsqu'on suit le même procédé que pour l'occlusive [p], mais inversement. C'est à dire que l'on essaiera de sonoriser [f] en demandant à l'étudiant de faire vibrer ses cordes vocales selon le même principe que, dans sa langue, pour les fricatives [s] et [z]. Si l'exercice a lieu au laboratoire de langue, l'on peut contrôler l'effet de la sonorisation au moyen du casque qui, lorsqu'on prononce juste une sonore, produit un effet vibratoire dans l'appareil auditif.

c) *Vibrante apico-dentale*

L'apico-dentale [r] arabe correspond à la vibrante uvulaire en français en tant que phonème. Théoriquement, nous ne devrions pas nous préoccuper de corriger cette différence de prononciation, car elle n'entraîne pas de risque d'incompréhension du message. Autrement dit, qu'un arabophone ou tout autre étudiant prononce des [r] apico-dentaux, c'est à dire articulés avec une vibration de la pointe de la langue contre les gencives supérieures ou qu'il les produise "à la française", par un frottement de la luette au niveau du voile du palais, il sera compris. Toutefois, après quelque temps en milieu francophone, cette prononciation gêne l'étudiant qui demande lui-même à la corriger et à l'adapter à la française. Cette correction n'est pas simple à réussir. On peut faire remarquer à l'arabophone qu'il possède le même phonème que le français dans sa langue : la consonne vélaire sonore [ɣ] et qu'il lui suffit de remplacer à chaque fois son [r] par ce phonème. Certains étudiants comprennent très vite et réussissent aussitôt à produire un [r] uvulaire. Mais ce procédé n'est pas compatible avec toutes les stratégies d'apprentissage et certaines personnes y seront réfractaires. Il faut alors, comme pour beaucoup d'autres étudiants de langue étrangère éprouvant la même difficulté, trouver un moyen supplémentaire de les aider. En voici un qui a fait ses preuves depuis de nombreuses années et auquel nous avons régulièrement recours : faire prononcer un [r] français entre deux voyelles [a] ("garage", etc.) en insistant pour que l'élève prenne

conscience que la langue ne bouge pas du tout dans la cavité buccale. Lorsque cette prise de conscience a eu lieu, on s'exerce avec d'autres mots contenant deux voyelles [a] puis on passe à des mots contenant des voyelles postérieures comme [o] ("orage", etc.) Ce n'est que bien plus tard qu'il faut essayer de travailler avec les voyelles antérieures puis avec les nombreux groupes consonne +[r] ([gr-kr], [dr-tr], [vr-fr], [br-pr]). En effet, ces derniers sont difficiles à exécuter correctement, à cause des points d'articulation très éloignés de notre [r] des consonnes accompagnantes, sauf des vélaires [k] et [g].

Système vocalique de l'arabe



Exemples : fi:l éléphant
fu:l fève
fa:l fuyant

+ opposition entre voyelles longues et brèves. Ces dernières peuvent prendre le timbre ɛ, ɔ, a.

Exemples :	fi:l	éléphant	fɛl	fuis
	fu:l	fève	fɔl	jasmin
	fa:l	fuyant	fal	il a fui

Système vocalique du français

		PALATALES		VELAIRES	
		non-arrondies	arrondies	non-arrondies	arrondies
ORALES	fermées	i	y		u
	mi-fermées	e	ø		o
	mi-ouvertes	ɛ	œ		ɔ
	ouvertes	a		ɑ	
NASALES		ɛ̃	œ̃	ɑ̃	ɔ̃

Exemples : i comme dans fit
e comme dans fée
ɛ comme dans fait
a comme dans fa
ɛ̃ comme dans fin
y comme dans fut
ø comme dans feu
œ comme dans fleur
œ̃ comme dans parfum
ɑ comme dans pâte
ɑ̃ comme dans fend
u comme dans fou
o comme dans faux
ɔ comme dans fort
ɔ̃ comme dans font

Remarques : 1. a et ɑ tendent à se neutraliser
2. œ̃ et ɛ̃ tendent à se neutraliser
3. Le ə caduc (fenêtre) correspond à œ.

BEST COPY AVAILABLE

L'acquisition du système vocalique du français causera de nombreuses difficultés à l'étudiant l'arabophone. En effet, l'arabe classique connaît trois voyelles longues, considérées comme les seuls phonèmes de cette langue : [ɑ], [i] et [u], dites aussi voyelles cardinales. Elles apparaissent dans toutes les langues connues à ce jour comme phonologiques et peuvent suffire à elles seules à assurer la communication orale. La langue que nous étudions ici en est l'exemple type en linguistique.

Toutefois, certains dialectes et l'arabe standard connaissent, dans la version brève de ces voyelles un changement de timbre. [ɑ] devient [a], [u] se réalise [o] et [i] passe à [ɛ]. On peut donc considérer que l'arabe possède 6 voyelles phonèmes, ce qui est bien le cas puisque, par sa variation de longueur, chaque cardinale acquiert deux degrés d'aperture.

1) *Palatales non-arrondies*

Le français connaît ici trois degrés d'aperture et un phonème nasal (que nous traiterons à part avec les autres).

L'étudiant arabophone aura de la peine à entendre et émettre l'opposition [e] - [ɛ] ("fée-fait"). Mais comme cette opposition tend à se neutraliser en position non accentuée (corps du mot phonique), il n'est pas très utile d'insister sur cette différence au début de l'apprentissage. Rappelons pour justifier cet avis que l'on n'entend plus d'opposition dans des mots comme "secrétaire", où le [E] central est prononcé de manière intermédiaire entre [e] et [ɛ], parce qu'il ne porte jamais l'accent tonique et peut-être aussi par assimilation régressive avec le [ɛ] final. La neutralisation se fait de la manière suivante en fin de mot (position accentuée) : [e] en syllabe ouverte (se terminant par une voyelle) et [ɛ] en syllabe fermée (se terminant par une consonne), comme par exemple "chez" et "chère". Il ne reste que les terminaisons des verbes au futur et au conditionnel, ainsi qu'au passé simple et à l'imparfait qui s'opposent par cette différence. Certains locuteurs prononcent "j'irai" [e] et "j'irais" [ɛ] comme "j'allai" [e] (si tant est qu'ils emploient ce temps) et "j'allais" [ɛ]. Signalons qu'un grand nombre de francophones ne produisent pas cette différence.

S'il est donc presque superflu de faire travailler cette opposition pour la prononciation, il n'en reste pas moins que l'arabophone, comme tant

d'autres[2] , ne distinguera pas les temps ci-dessus lorsqu'il les entendra dans une dictée, pour des raisons phonologiques. Or l'orthographe est ou redevient importante dans l'apprentissage du français[3] et cette opposition constituera une difficulté supplémentaire pour surmonter les innombrables pièges de notre code graphique. Il s'agit d'en rendre conscient l'apprenant.

2) *Palatales arrondies*

Les trois voyelles phonèmes que connaît le français dans cette série ([y], [ø], [œ]) sont absentes du système de l'arabe.

[y], phonème de fréquence élevée en français devra être acquis en priorité par l'apprenant arabophone. La façon usuelle d'y parvenir est de demander à l'étudiant de prononcer [i] puis, sans bouger la position de la langue dans la cavité buccale, d'avancer progressivement les lèvres pour arriver à [y]. Cette progression n'est pas aussi évidente qu'il y paraît et il arrive souvent que l'élève, changeant inconsciemment la position de la langue, aboutisse à [u]. Il est efficace, dans ce cas, de lui présenter des mots en opposition [y] - [u] ("sûr, sourd") et de lui expliquer ce qui se passe au niveau articulatoire pour parvenir à cette différence de timbre. En cours d'apprentissage, il est fréquent qu'un arabophone prononce un [i] légèrement labialisé pour [y] et que l'auditeur francophone rétablisse inconsciemment l'articulation attendue. Ce fait n'entrave pas la communication, mais entraînera des erreurs d'écriture, prouvant que l'étudiant n'entend pas vraiment ces deux phonèmes.

L'acquisition de [ø] et de [œ] pose la même problématique que celle de [e] et [ɛ]. Il sera donc préférable de faire entendre et produire d'abord la voyelle [œ] à partir de [ɛ], avec arrondissement progressif des lèvres, puis de faire remarquer la différence de prononciation, en position tonique, entre syllabe ouverte ("peu") et syllabe fermée ("peur"), sans insister trop sur cette différence qui est neutralisée elle aussi en position non accentuée par les locuteurs francophones ("heureusement,

---

[2] Hispanophones, italophones et anglophones, entre autres.

[3] Une orthographe correcte est une condition d'admission aux études pour l'obtention du Diplôme pour l'enseignement du français à l'étranger au Séminaire de français moderne de l'Université de Neuchâtel, par exemple.

peureusement"). D'ailleurs, la prononciation régionale du canton de Neuchâtel, qui présente [ø] en syllabe accentuée et fermée, pour "jeune" par exemple, exactement comme pour "jeûne", prouve que cette opposition n'a plus guère d'importance dans le système phonologique du français.

3) *Vélaires*

Les voyelles vélaires du français sont toutes arrondies. La langue arabe n'en possède qu'une : [u], alors que la réalisation d'une voyelle brève de même type est [O] dans la plupart de ses variétés dialectales.

Il s'agit donc, pour cette catégorie de voyelles, de faire percevoir l'opposition [o]-[ɔ]. Ici encore, cette distinction est pauvre en français. En effet, si nous avons une série contrastive du type "hôte" (ou "haute") et "hotte" [ot]-[ɔt], il faut remarquer que celle-ci n'est pas réalisée dans le midi de la France, où la prononciation du [O] est régulièrement répartie : voyelle fermée en syllabe ouverte [o] et voyelle ouverte en syllabe fermée, de sorte qu'un méridional prononce "beauté" [bɔte] comme "botté". Par ailleurs, le Parisien s'amuse du fait que le Suisse romand dise "abricot" avec un [ɔ] ouvert, au contraire de sa norme. Ce qui n'empêche pas le même Suisse romand de prononcer "artichaut" avec un [o] fermé, comme l'habitant de l'Ile de France. Ces remarques signifient que l'opposition phonologique [o] - [ɔ], tout comme celle des antérieures [e] - [ɛ] et [ø] - [œ] est en train de devenir distributionnelle en français : la variante fermée en syllabe tonique ouverte et la variante ouverte en position tonique et syllabe entravée.

Par conséquent, on attendra que l'apprenant ait assimilé d'autres points plus importants au niveau de la compréhension du message avant de travailler avec lui cette dernière opposition. Toutefois, il est nécessaire de faire remarquer assez tôt à l'arabophone qu'il est mal venu de prononcer [o] fermé lorsque la syllabe tonique est fermée [for] pour [fɔr] "fort" ou le contraire [sɔt] pour "saute" [sot]. S'il le fait, il risque de voir son langage taxé d'imprégnation dialectale. En revanche, en position non accentuée, il pourra aisément produire une voyelle postérieure arrondie ouverte neutre, car c'est ce que fait le francophone, comme par exemple dans ce dernier mot ("francophone").

4) *Voyelles nasales*

Les voyelles nasales du français sont totalement absentes du système phonologique de l'arabe.

Il sera donc utile de les faire produire, à l'exclusion du [œ̃] qui n'est pas prononcé dans le centre de la France.

Pour produire le phonème vocalique nasal [ɛ̃], l'enseignant aura avantage à partir du phonème correspondant [ɛ], existant dans le système dialectal de l'arabe et de montrer par des exemples de quelle façon ce son est produit avec le passage de l'air par le nez et la cavité buccale à la fois. Exemples : "un marais"/ "un marin", "du lait"/ "du lin", "c'est fait/ "c'est fin", etc. Ce phonème sera souvent réalisé comme [ã]. Il faudra alors partir de la voyelle orale [i] qui permet une bonne différenciation grâce à la fermeture plus grande de la cavité buccale par rapport à [ɛ].

On procédera de même pour la production de [ã] à partir de [a]. Exemples :"tu vas"/ "tu vends", "des chats"/ "des chants", "un bas"/ "un banc", etc.

Et il en ira de même pour [ɔ̃] qui sera acquis à partir de [ɔ] et de la même façon. Exemples : "il vaut"/ "ils vont", "il faut"/ "ils font", "il loge"/ "il longe", etc.

Rythme et accentuation

Le système accentuel de l'arabe est mal connu et varie selon les dialectes. Ainsi, l'accent tonique tombe souvent en fin de mot ou de phrase en marocain, alors qu'en égyptien il affecte la syllabe pénultième ou antépénultième. Toutefois, on peut dire que l'accent tonique porte généralement sur la syllabe ouverte longue ou sur la syllabe fermée la plus proche de la fin du mot, sauf la dernière. Quand le mot n'a que des syllabes brèves, l'accent est sur la première.

En français, l'accent dit tonique n'est en fait qu'un allongement de la dernière syllabe du dernier mot d'un énoncé portant sens. Cet accent se déplace toujours en finale lorsque l'énoncé se modifie. Ce rythme donne au français un caractère monotone à l'oreille de nombreux étudiants qui connaissent l'accent tonique de mot dans leur langue, y compris les arabophones. Ils tendront, tout naturellement, à reporter sur le français

un accent tonique de mot, plutôt sur l'avant-dernière syllabe, lorsque les mots sont plurisyllabiques.

De fait, il est très difficile de corriger cette tendance et l'on peut même se demander s'il faut le faire. En effet, cet accent n'est pas gênant à l'oreille francophone et rappelle certains de nos parlers du sud. Pourtant, si l'étudiant lui-même le demande, il faut lui proposer d'"aplatir" ses énoncés en allongeant la dernière syllabe. Certains y réussissent, d'autres échouent. Quel que soit le résultat, la conservation d'un "accent" de la part d'un non-francophone est normale et il est délicat de trop insister dans ce domaine. En effet, nous risquons, ce faisant, de bloquer et décourager nos élèves.

Conclusion

Notre analyse contrastive apporte une explication aux problèmes de prononciation rencontrés par les apprenants arabophones et tente d'y remédier. Les exemples de correction phonétique ont été expérimentés avec un certain succès auprès de nos étudiants maghrébins, libanais et palestiniens, au Séminaire de français moderne de l'Université de Neuchâtel, dans le cadre des cours donnés au laboratoire de langue.

Néanmoins, un problème d'ordre psychologique est susceptible de retarder quelque peu les progrès des élèves. Si l'on considère que parler une langue étrangère comme un natif signifie changer de personnalité et même renier ses origines, on ne peut s'étonner qu'un refus inconscient de le faire naisse chez certaines personnes immigrées malgré elles. Cela signifierait pour elles perdre ce dernier bien qu'est leur langue et une partie de leur identité.

Nous souhaitons que ces lignes soient utiles aux personnes qui reçoivent des étudiants arabophones dans leur classe.

Référence

BLACHERE, R., M. GAUDEFROY-DEMOMBYNES (1975): *Grammaire de l'arabe classique*, Paris, Maisonneuve et Larose.

Comment exercer le discours indirect libre "en production"? L'apport de la didactique du français langue seconde.

Marie-José Reichler-Béguelin

Universités de Neuchâtel et de Fribourg

0. Cette étude a pour propos d'alimenter le débat, toujours actuel, sur l'enseignement du discours rapporté, et plus particulièrement du discours indirect libre[1]. Dans les limites d'une brève contribution, qui présente une expérience pédagogique, il sera bien sûr impossible d'aborder dans son ensemble le problème des procédures de citation, aussi vaste que complexe[2]. Sur quelques points précis, je me contenterai de montrer de quelle manière la didactique du français langue étrangère (désormais: FLE) peut apporter des suggestions méthodologiques utiles à l'enseignement du français tout court[3].

1.1. Les étudiants concernés par le présent travail sont des adultes germanophones qui suivent la seconde année de FLE à la Faculté des Lettres de l'Université de Fribourg. Ils sont à mi-chemin de leurs études en vue d'un diplôme d'enseignant secondaire, comprenant le français comme deuxième branche. Ces étudiants (venus de diverses régions de la Suisse alémanique) fréquentent un séminaire de langue écrite, où ils sont sensibilisés à certaines questions de grammaire transphrastique (emploi des temps du passé, gestion de la progression thématique, des rappels d'information; procédés argumentatifs). Si le problème du DR leur est déjà familier, on ne peut, néanmoins, en considérer la pratique comme

---

[1] Pour simplifier, j'utiliserai désormais les abréviations usuelles: DR et DIL, ainsi que DD (discours direct), DI (discours indirect), DN (discours narrativisé). Ces notions seront définies au paragraphe **1.2.**

[2] Voir, dans la bibliographie, quelques titres choisis parmi l'abondante production sur le sujet. Pour une perspective pédagogique, on consultera en particulier le numéro 64 de *Pratiques* intitulé "Paroles de personnages", déc. 1989; voir aussi Combettes, 1990.

[3] Une conférence a été présentée autour des mêmes problèmes lors du 3e Cycle romand de linguistique française "Structures et pratiques langagières, structures et pratiques normatives", sous le titre: "Effets pervers des règles de grammaire: l'exemple du discours rapporté" (avril 1988).

généralement acquise, le niveau en français des étudiants étant par ailleurs assez peu homogène.

L'objectif global, plutôt ambitieux, est d'obtenir à la fois un progrès sensible dans les productions d'étudiants, et une meilleure conscience métalinguistique des phénomènes de DR, cela en quatre ou cinq leçons de deux heures. On espère ainsi faire coup double: d'une part en effet, une bonne connaissance des procédures de citation fait partie du bagage notionnel indispensable à un futur maître de langue; d'autre part, dans les cas favorables tout au moins, un meilleur contrôle des opérations grammaticales mises en jeu peut contribuer à perfectionner et à diversifier une compétence encore hésitante.

1.2. La séquence didactique s'organise de manière classique:

I. Rappels généraux sur les formes canoniques du DR, assortis d'observations sur des extraits de texte;

II. Exercices pratiques globaux, c'est-à-dire non limités à des phrases isolées, tirés de Reichler-Béguelin *et alii*, 1988, 65-67[4].

III. Travail de classement, puis diagnostic collectif sur les erreurs les plus typiques relevées au cours de la correction des copies.

IV. Relance de la démarche didactique, interrogations rétroactives sur la les règles et les contenus d'enseignement traditionnels.

V. Exercices de consolidation.

La suite de mon exposé ne se pliera que partiellement à ce plan, se limitant à quelques points importants: bref compte rendu des connaissances de base dispensées dans l'étape I (**2.1**); quelques remarques sur l'enseignement standard du DR et notamment du DIL (**2.2**); présentation de la méthode fondée sur l'analyse des erreurs (**3.1**); examen

[4] Dans cet ouvrage, les exercices mettant en jeu le DR ne sont là que comme illustration d'un chapitre consacré à l'ancrage énonciatif et aux mécanismes référentiels en langue écrite (la partie théorique, centrée sur le fonctionnement des déictiques, ne comprend aucun exposé systématique sur le DR, lacune qu'il est prévu de combler dans un autre volume). Les objectifs explicites de ces exercices, reproduits en annexe à la fin du présent article, sont formulés comme suit: "Modification du repérage spatio-temporel et du système des personnes dans le discours indirect", et "Adaptation du texte de base à une nouvelle situation de communication."

des productions d'étudiants en FLE, dont on s'aperçoit qu'elles sont hypothéquées par certains déficits de l'enseignement grammatical et de la méthodologie classiques (**3.2**); en conclusion, quelques suggestions didactiques, à caractère plus ou moins programmatique (**4**).

2.1. Les contenus grammaticaux présentés aux étudiants sont en substance les suivants[5]:

a) Terminologie et définitions:

- Par convention, *DR* est utilisé comme terme générique, couvrant les formes classiquement reconnues d'intégration d'une **énonciation citée** dans une **énonciation citante**. On insiste sur les paramètres de l'énonciation (personnes, temps, lieu) et sur leur repérage, qui se fait, selon les types de DR, soit en fonction de l'énonciation citante, soit en fonction de l'énonciation citée.

- Le DI est caractérisé grammaticalement par la présence explicite d'un verbe *dicendi* (éventuellement *credendi*, en cas de "pensée représentée") suivi d'une complétive enchâssée, où les déictiques pronominaux ou spatio-temporels sont, à de rares exceptions près, identifiés par rapport à l'énonciation citante.

- Le DI est le domaine des phénomènes morpho-syntaxiques connus sous le nom de "concordance des temps". Il est important (cf. **3.2**) de relever d'emblée certaines limites d'application des règles de concordance: les étudiants identifient assez spontanément le cas des vérités générales, dont la validité s'étend au moment de l'énonciation citante, et qui peuvent figurer au présent même dans un DI introduit par un passé simple: *Il rappela que deux et deux **font** quatre.*

- Des remarques sont faites sur le caractère non enchâssable de certains énoncés (phrases non verbales, vocatifs, exclamations, etc.). On évoque aussi le problème, souvent passé sous silence, de la prise en charge des choix lexicaux et des dénominations (qui est responsable de

[5] Le caractère technique de la présentation qui suit ne reflète nullement le déroulement du cours, fondé sur l'observation d'exemples sur lesquels il est toutefois impossible de s'attarder ici.

l'appréciation négative dans *Il m'a dit que **cet imbécile de Paul** avait oublié d'envoyer la lettre* ?).

- Le DD a pour propriétés formelles définitoires d'être syntaxiquement autonome, d'être très souvent démarqué par l'intonation ou la ponctuation, et de contenir des déictiques qui prennent toujours leur valeur par rapport à l'énonciation citée.

- Le discours grammatical classique caractérise trop rapidement le DD par son exactitude, sa "fidélité" à un discours effectivement tenu, ce que vient démentir l'existence de DD fictifs, ou d'énoncés comme: *Il m'a dit **en substance*** (ou encore: ***en italien***)*: "Je veux changer de métier"*. Faute d'être "authentique" au sens positif du terme, le DD *se donne pour tel*. Son caractère d'énonciation mimée transparaît dans la reproduction - toujours sélective- de certaines caractéristiques du mode de production oral (bégaiements, hésitations, accent étranger, etc.[6]).

- Le DIL est habituellement présenté comme une forme hybride de DR, les pronoms et les temps du verbes présentant les caractéristiques propres au DI, alors que l'autonomie syntaxique, la présence possible d'exclamations, de modalisations, de "façons de parler", voire de déictiques spatio-temporels assumés par l'auteur du discours cité, le rapprochent du DD. Le DIL peut prendre des formes très variées, dont une typologie fine mériterait d'être élaborée à des fins didactiques.

- Par convention toujours, le terme de DN (discours narrativisé) est introduit pour désigner les cas où la mention d'échanges langagiers prend la forme d'un récit d'actions, explicitant les actes de langage accomplis par l'énonciateur du discours cité (*Il m'a **raconté** sa soirée. Il a **injurié** Paul. Il **se plaindra** au patron*). L'allusion à un discours premier est ici impliquée par le sémantisme des verbes de communication mis en jeu. Certains de ces verbes (mais certains seulement) pourraient aussi introduire une complétive, ce qui révèle une parenté entre DN et DI en tant qu'énonciations "nommées": *Il m'a raconté sa soirée/ qu'il avait passé une soirée agréable.*

---

[6] Cf. Pinchon et Morel, 1991.

b) Problèmes de catégorisation et de délimitation:

- L'attention des étudiants est attirée sur l'existence de formes de DR hybrides (mixtes DI/DIL, DD/DIL) et/ou indéterminées (Loufrani, 1982).

c) L'enchaînement des divers types de DR dans le texte suivi:

- On montre que d'un point de vue syntagmatique, les limites entre DIL et diégèse ne sont pas forcément marquées en français. Plus ou moins délibérée, l'ambiguïté de prise en charge est un phénomène courant dans les textes et les discours. Il peut arriver également qu'un DD ne soit pas explicitement signalé comme tel, à l'oral ou à l'écrit. Le repérage des changements d'instance énonciative ainsi que celui des ambiguïtés de prise en charge peut donner lieu à certains incidents, chez les apprenants comme dans la communication courante: ce repérage suppose une compétence de décodage exercée.

- Pour sortir de la perspective étroitement phrastique, un certain nombre de DR suivis sont analysés. Les exemples authentiques présentent très souvent un usage alterné des différents types de DR, qui contribuent parfois à surmarquer les changements de locuteur en cas de dialogue ou de polylogue rapportés. Le DR entre d'autre part en concurrence avec des formulations modalisées: assumées par le locuteur de l'énoncé en cours (donc non rapportées), elles sont cependant accompagnées d'une modalisation renvoyant au dire d'autrui ("modalisations en discours second": ***Selon - d'après, aux dires de- Paul,*** *Marie passera ses vacances en Italie*).

2.2.1. Trouver des activités d'application adéquates pour entraîner le DR n'est pas aussi facile qu'on pourrait le penser à première vue. L'étude d'Authier et Meunier, 1977 (auteurs suivis par Combettes, 1990), a mis en relief les "effets pervers" que produisent, en matière de DR, certaines règles ou certains exercices très largement pratiqués en classe de langue. Sont incriminées, à cet égard, les idées reçues qui inspirent plus ou moins explicitement la pédagogie traditionnelle: une conception transformationaliste périmée du DI comme dérivant de manière transparente d'un DD univoquement reconstructible; une conception

restrictive du DIL comme assimilable à un DI dépourvu de verbe introducteur et d'enchâssement syntaxique. Il s'y ajoute l'insuffisante prise en compte, par la grammaire traditionnelle, des phénomènes de polyphonie énonciative, et une large méconnaissance des contraintes de "mise en texte" qui accompagnent le passage de la dimension phrastique à la dimension textuelle: ces contraintes échappent en général à toute théorisation, et les apprenants sont entièrement livrés à eux-mêmes au moment de rédiger des séquences au DR d'une certaine ampleur.

2.2.2. Sur la question du DR, les grammaires scolaires à disposition pèchent, me semble-t-il, à la fois par excès et par défaut.

Tout d'abord en effet, elles proposent certains exercices superflus, artificiels, conçus *in abstracto* comme pure illustration de tel ou tel aspect du savoir théorique. Par exemple, les exercices portant sur la "transposition" des pronoms dans le DI. En demandant aux apprenants de transformer au DI une séquence comme *Je t'ai déjà dit: "Je ferai le marché demain de bonne heure"* (Mauffrey et Cohen), on propose un énoncé de départ dont la formulation est invraisemblable en français spontané (pour des raisons qui ne seront pas approfondies ici, c'est un DI qui serait d'emblée attendu: *Je t'ai déjà dit que...*[7], ou encore un discours non rapporté, réassumé sur le moment par le locuteur, annoncé dans la clause adjacente par un pronom cataphorique: *Je te l'ai déjà dit, je ferai...*). Plus fondamentalement, on court le risque de désécuriser les apprenants en focalisant leur attention sur un mécanisme (le jeu des pronoms) qu'ils ont en fait automatisé depuis longtemps, dans un secteur où les probabilités d'erreur sont relativement faibles (chez les apprenants étrangers, c'est surtout l'emploi de *on* qui peut donner lieu à certains problèmes, cf. plus bas l'ex. 3).

L'existence d'exercices superflus dans les grammaires a pour pendant des lacunes embarrassantes. Ainsi, qu'il s'agisse d'exposé théorique ou d'application, le DIL fait figure de parent pauvre dans la plupart des manuels, probablement parce qu'il ne donne pas lieu à des observations morpho-syntaxiques aussi aisément systématisables que le DI, dont il paraît en outre dépendre quant à l'emploi des pronoms et des temps

[7] Cf. Authier et Meunier, 1977:61.

verbaux. Il est regrettable que le DIL soit encore présenté comme une forme de DR rare et littéraire, appelant essentiellement un commentaire d'ordre stylistique[8]. Certes, dans plusieurs travaux récents[9], la présentation et le repérage des différentes formes de DR, et notamment du DIL, donnent lieu à des développements stimulants, illustrés par des exemples bien choisis. Mais si l'on dispose, en suffisance, de matériaux pour affiner sur ce point la compétence de *décodage*, la compétence d'*encodage* reste sous-entraînée. En particulier, le DIL n'est jamais exercé pour lui-même *"en production"*, même si l'on sait qu'en séquence longue, un texte au DR reçu comme réussi se caractérise par l'emploi maîtrisé du DIL. Tout au plus trouve-t-on, en fin de parcours didactique, une ou l'autre consignes proposant de réécrire tel texte au DI, en y incluant "librement" des passages au DIL: que faire, dès lors, si la consigne n'est pas respectée ?

3.1. Pour améliorer la pertinence des exercices de grammaire impliquant le DR d'une part, et pour imaginer des exercices qui conduiraient de manière plus directive à la production de DIL, d'autre part, je propose de partir d'une analyse des principales erreurs ou maladresses commises par les apprenants de langue étrangère dans un exercice de DR de type relativement "global" (voir annexe[10]).

---

[8] Voir par exemple Mauffrey et Cohen, où, sur 25 exercices, 4 seulement sont consacrés au DIL; voir aussi le sous-chapitre de Gardes-Tamine, 1988 (II:53 sv.) consacré au discours rapporté.

[9] Voir Maingueneau, 1986, Genevay, Lipp et Schoeni, éds, 1987, Combettes, 1990.

[10] D'un point de vue théorique, les différentes formes de DR sont à concevoir comme indépendantes, et non dérivées l'une de l'autre, ainsi que l'ont montré les travaux de Banfield et Authier notamment. Pourtant, d'un point de vue *pragmatique*, il arrive assez souvent que les formes indirectes du DR soient produites *dans la foulée d'un discours "direct"* (au sens ancien de *oratio recta*, qui qualifiait, en fait, le discours premier tel qu'il est tenu, indépendamment de toute citation); c'est le cas dans certains types textuels comme les comptes rendus d'interview, que nous proposons aux étudiants de simuler dans une série d'exercices d'*Ecrire en français* (reproduits ci-après, cf. Annexe 1). A mes yeux, il n'est pas souhaitable de se priver complètement d'exercices à caractère transformationnel, à condition toutefois d'expliciter la nouvelle situation de communication liée à l'énonciation citante, et d'éviter le "phrase-à-phrase" réductionniste dénoncé à juste titre par Authier et Meunier.

L'analyse des fautes révèle de manière privilégiée:

- le degré d'assimilation des notions théoriques, mais aussi, parfois, certains points faibles de ces notions;

- les phénomènes d'hypercorrection, qui conduisent les étudiants à inventer des règles qui n'existent pas, ou à surappliquer celles qu'on leur a enseignées, en les étendant au-delà de leur champ strict d'utilisation.

Elle conduit aussi à proposer des exercices de remédiation originaux, adaptés à des lacunes bien précises[11].

3.2.1. Un premier groupe d'erreurs commises par mes étudiants germanophones touche à l'emploi des temps dans le DI ou le DIL. Elles indiquent, chez certains d'entre eux, un écart entre compétence pratique d'une part, et compétence métalinguistique d'autre part: les grands principes de la "concordance des temps" sont en général connus, et rappelés correctement sur demande; mais ils ne sont pas mis en oeuvre spontanément et/ou avec constance au moment où l'étudiant produit lui-même du DR.

Ainsi, dans l'extrait suivant, la transposition d'un présent du texte initial en un passé composé (alors qu'on attend l'imparfait) a une incidence malencontreuse sur la "mise en relief" entre avant-plan et arrière-plan[12]:

> (1) Michel Serrault, comédien, a confié la semaine passée à un journaliste du "Nouvel Observateur" qu'en relisant "L'Avare" ces jours-là il **a découvert** encore des tas de choses qu'il pourrait peut-être faire passer; et c'est aussi pour ça qu'il est heureux de donner cent représentations.

Une erreur parallèle, tout à fait fréquente et caractéristique de ce type d'apprenants, consiste à transposer au plus-que-parfait un imparfait du discours premier, imparfait qui reste normalement inchangé dans le passage au DI ou au DIL:

---

[11] Pour une illustration de cette méthodologie dans d'autres secteurs de la grammaire textuelle, cf. Reichler-Béguelin *et alii*, 1988.

[12] Sur la notion de mise en relief, empruntée bien sûr à Weinrich, cf. Reichler-Béguelin *et alii*, chapitre V.

(2) Paul Gallay, le dernier paysan d'Onex, a confié à notre reporter qu'il était né à Burtigny en 1911 et que son père **avait eu** un petit domaine avec quelques vaches et un peu de vigne dont il **avait nourri** sa famille de six enfants. En 1950 -a-t-il dit- il avait décidé de déménager à Onex pour exploiter le Café de la Porte avec un domaine.

(3) Insistant sur la petitesse du domaine de son père il expliqua qu'on **avait eu** une poignée de vaches et un peu de vigne; mais bien qu'on eût été six enfants, on n'avait jamais eu faim.

(4) Paul Gallay, le dernier paysan d'Onex, a confié à notre reporter qu'il était né à Burtigny en 1911. Son père **avait eu** un petit domaine ne comprenant que quatre ou cinq vaches et quelques vignes. En plus, ils **avaient été** six enfants.

Ces exemples révèlent tous une tendance à opérer la transposition *du temps simple au temps composé*. Les textes 2-4 témoignent aussi, très probablement, d'*une difficulté à admettre le maintien tel quel d'un imparfait* du discours premier (l'hypercorrection consiste ici à vouloir que toute forme verbale du discours premier subisse forcément une modification dans le DI, ce qui n'est pourtant pas le cas). L'enseignement grammatical traditionnel est sans doute en partie responsable de cette situation: il se contente en effet souvent de la règle de concordance sommaire, et en fin de compte inexacte, comme quoi un verbe *au passé* dans le discours premier passe au plus-que-parfait dans le discours second, quand le verbe introducteur est lui-même *au passé*[13].

3.2.2. Une autre série d'erreurs très typiques découle de l'application de la transposition des temps *au-delà des limites syntaxiques souhaitables*. En voici des exemples caractéristiques:

(5) M. Gallay a évoqué les problèmes liés à son ancienne profession en affirmant que la situation agricole avait changé en Suisse. Selon lui, c'**était** surtout le grand manque de terrain et de domaines libres et avantageux qui **forçait** les jeunes agriculteurs à s'expatrier. Il a ajouté que ceux-ci allaient au Canada, au Québec pour recommencer une nouvelle vie. Ensuite il a avoué que c'était plus facile de vivre au Canada qu'en Suisse, mais qu'il n'aurait quand même jamais pu quitter son pays.

[13] Voir le tableau, sommaire sur ce point, de Gardes-Tamine, 1988, II: 54 .

(6) Il a confirmé qu'il n'y avait plus assez de terrain. Il connaissait combien de jeunes agriculteurs qui aimeraient reprendre des domaines. Selon M. Gallay c'**était** impossible de trouver un domaine à louer; c'**était** exclu. Ensuite quand il y **avait** un domaine, il y **avait** peut-être cent agriculteurs pour le reprendre. (Voir texte intégral sous 9)

Dans les deux cas, après l'expression en *Selon...*, et même au-delà de la phrase graphique où elle figure (cf. ex. 6), on attendrait l'utilisation de présents, situant les énoncés comme contemporains des énonciations citantes. Contrairement à l'idée que s'en font les auteurs de 5 et 6, les énoncés modalisés *Selon, D'après X, A son avis*, etc., sont donc *réassumés énonciativement par l'auteur du discours second*: en termes strictement grammaticaux, et si l'on s'en tient aux définitions données plus haut, ils ne sont pas des DIL.

Les erreurs produites par les apprenants montrent qu'il faut introduire explicitement, dans la théorie, le fait que *les expressions modalisatrices ne sont pas des déclencheurs de DIL*. Il serait aussi utile de prévoir un entraînement sur cette question (les textes d'étudiants fournissent un point de départ idéal pour la réalisation d'exercices lacunaires sur l'emploi des temps, dans ce genre de contextes).

Un phénomène analogue s'observe dans la dernière phrase de l'exemple 2: le plus-que-parfait n'y est pas entièrement satisfaisant, et paraît redonder, en tant que marque de DR, avec la présence de l'incise *a-t-il dit*: l'abandon du DR pour une reformulation en récit d'actions, assumé par l'auteur du discours second, donnerait un meilleur résultat dans ce passage (*En 1950, il a décidé de déménager...*). Il peut être économique, en effet, d'abandonner temporairement le DR pour la diégèse narrative, dans les situations où la source des informations rapportées ne fait pas de doute: en pareil cas, le surmarquage du processus de citation est inutile.

3.2.3. Toujours au chapitre de l'emploi des temps, il peut arriver, particulièrement lorsque la phrase-tremplin du DR est au passé composé (temps du discours au sens benvenistien, fréquemment utilisé avec son ancienne valeur aspectuelle de perfecto-présent ou présent de l'accompli) que la transposition "scolaire" et mécanique des marques temporelles

aboutisse à un résultat quasi incompréhensible. Voici, par exemple, deux réécritures auxquelles a donné lieu le passage *et puis ma foi... depuis que Onex a tellement évolué que la ville, on peut dire, a chassé les paysans, eh ben j'ai dû tout abandonner, qu'est-ce que vous voulez... y a plus d'paysans, c'est fini, y a plus de bétail...*:

> (7) Mais depuis que Onex avait tellement évolué il avait dû tout abandonner comme les autres paysans. **Alors** il n'y **avait** ni paysans ni bétail.
>
> (8) Mais depuis qu'Onex avait tellement évolué que la ville avait quasiment chassé les paysans, il avait été forcé de tout abandonner et **à ce moment-là** il n'y **avait** plus de paysans et plus de bétail, c'**était** la fin.

Dans ce passage, le maintien du présent, avec explicitation éventuelle d'un déictique *maintenant* (*Maintenant il n'y a plus de paysans ni de bétail*) s'impose de manière évidente: cette assertion vise en effet une évidence d'actualité, soustraite à contestation, dont il est important d'exprimer qu'elle est *toujours vraie au moment du discours second*, et assumable aussi bien par l'énonciateur du DR (voire son destinataire), que par l'énonciateur du discours premier. Comme les vérités générales et les énoncés gnomiques, cette assertion échappe à toute "transposition": en effet, dans la situation de production du discours campée par la consigne de l'exercice, mettre la proposition *il n'y a plus de paysans* à l'imparfait revient à la marquer comme contemporaine d'un moment révolu, ce qui induit un contresens: on l'interprète spontanément comme incidente à *il a dû tout abandonner*, ce qui ne correspond évidemment pas à l'intention visée.

Cette catégorie d'erreurs invite, de manière pressante, à revoir la façon dont on enseigne et dont on entraîne l'emploi des temps dans le DI et le DIL. Il est nuisible de travailler avec des règles générales du genre "verbe introducteur **au passé** entraîne tel ou tel temps dans le DI/DIL qui suit" (cf. **3.2.1**), alors que tout peut changer selon que le verbe introducteur est au passé composé, en ancrage conjoint, ou au contraire au passé simple, en ancrage disjoint[14]. Ici comme ailleurs, des règles uniquement adaptées au "récit", c'est-à-dire au texte narratif rédigé au

[14] Pour plus de détail sur cette distinction, qui recoupe l'opposition benvenistienne entre "discours" et "récit", voir Reichler-Béguelin *et alii*, chapitre V (avec indications bibliographiques). Voir aussi Authier et Meunier, 1977.

passé simple, ont tendance à être présentées comme valant pour tous les types de discours, ce dont pâtissent en premier lieu les apprenants auxquels on tente, selon la tendance actuelle, de faire produire d'autres genres textuels que la narration. Or, les auteurs de grammaires scolaires qui sont conscients de cette inadaptation des règles de concordance se contentent trop souvent d'une allusion sommaire à ce sujet[15].

3.2.4. A l'échelle macro-textuelle maintenant, une maladresse caractéristique de nombreuses copies consiste en une utilisation excessive du DI:

> (9) M. Gallay a évoqué les problèmes liés à son ancienne profession en **affirmant que** c'était bien malheureux. **Il a dit qu'**il y avait assez d'agriculteurs en Suisse, mais que c'était le terrain qui manquait. **Il a confirmé qu'**il n'y avait plus assez de terrain. Il connaissait combien de jeunes agriculteurs qui aimeraient reprendre des domaines. Selon M. Gallay c'était impossible de trouver un domaine à louer; c'était exclu. Ensuite quand il y avait un domaine, il y avait peut-être cent agriculteurs pour le reprendre. **Il a affirmé qu'**il y avait des prix inabordables pour un achat. Alors **il a conclu qu'**ils s'expatriaient, qu'ils allaient au Canada: le Québec, c'était plat. M. Gallay **a affirmé qu'**il y avait des facilités, mais lui il n'aurait jamais eu le courage de partir.

Le type de texte produit dans 9 ressemble plus à un exercice scolaire sur l'usage du DI qu'au compte rendu d'une interview. Par un excès de bonne volonté préjudiciable, l'étudiant utilise six verbes introducteurs de DI en quelques lignes, manifestement plus que ce que l'on tolère à la lecture. Il compromet ainsi la "bonne formation" du texte qu'il produit, même si chacune des phrases, prise isolément, apparaît correcte. On tient ici une conséquence perverse typique des exercices "phrase-à-phrase" privilégiés par l'enseignement traditionnel du DR. Certains étudiants ont beaucoup de peine à s'en détacher, et, en conséquence, admettent difficilement que les productions comme 9 ne donnent pas satisfaction aux correcteurs.

L'abandon rapide du DI pour le DIL ou la diégèse aboutit à un résultat nettement plus satisfaisant: ainsi dans 10 et 11, où le fait que le

[15] Cf. Mauffrey et Cohen, p. 18.

texte est un discours second se trouve implicité à partir de la seconde phrase. Dès lors, les erreurs de temps relevées à la fin de 11 ne concernent plus la concordance des temps, mais la mise en relief entre arrière-plan et avant-plan dans la diégèse:

> (10) Paul Gallay, le dernier paysan d'Onex, a confié à notre reporter qu'il est né à Burtigny en 1911. Il était un des six enfants d'un pauvre paysan qui avait un domaine assez modeste. Malgré tout le père a pu nourrir sa famille.
>
> (11) Paul Gallay, le dernier paysan d'Onex, a confié à notre reporter que son père était propriétaire d'une petite ferme à Burtigny. Le domaine a bien nourri la famille. Un jour, il a quitté son village natal pour aller gérer le Café de la Poste avec un petit domaine à Onex. Il aimait la nature et surtout les animaux. Par suite de l'urbanisation, les paysans **perdaient** leurs terrains. Ils **devaient** tout abandonner et le béton a vaincu les agriculteurs et la nature.

En définitive, et de manière un peu paradoxale, plus les textes usent parcimonieusement de cette forme canonique de DR qu'est le DI, plus ils se rapprochent du naturel.

3.2.5. Aux cas de surmarquage ou de sursignalisation du DR répondent ceux, plus rares dans le corpus envisagé, où une incertitude gênante pèse sur l'instance d'énonciation qui assume une assertion. Ainsi en est-il, dans 12, du passage de DIL signalé en gras, dont la responsabilité énonciative est attribuable éventuellement à Paul Gallay, mais aussi aux paysans qui s'expatrient. En effet, le lecteur peut être tenté d'interpréter "le Québec, c'est plat" comme une allégation des jeunes agriculteurs, présentant l'absence de montagnes comme une circonstance favorable à leur départ.

> (12) Alors il a conclu qu'ils s'expatriaient, qu'ils allaient au Canada: **le Québec, c'était plat.** (= Extrait de l'ex. 9)

En fait, pour comprendre la difficulté rencontrée ici, il faut revenir à la séquence du discours premier:

> (A) Alors i s'expatrient, i vont au Canada, i vont au Québec... et voilà... (B) C'est tout différent de chez nous le Canada... (C) le Québec, c'est plat... (D) Y a des facilités, je suis bien d'accord... (E) mais moi j'aurais jamais pu partir.

D'emblée, le statut argumentatif du constituant C apparaît ambigu: d'abord, il illustre B, exprimant avec lui une réticence de la part de Paul

Gallay, orientée vers la conclusion que le Canada est excessivement dépaysant. Mais dans le même temps, C opère une transition logique vers la concession signifiée par D (*c'est plat* entraîne en effet l'idée que *c'est facile à cultiver*>). C représente donc aussi, simultanément, un contre-argument potentiel, assignable aux agriculteurs migrants, et orienté en faveur de l'exode vers le Canada. D'où une structure complexe, où le constituant C est le lieu d'une syllepse, dans la mesure où un double statut logique et énonciatif lui est conféré en discours:

1. Objection (admettrait <*pourtant*>): B + C
2. Concession (admettrait <*certes*>): C + D
3. Opposition (introduite par *mais*): E

Un phénomène de polyphonie argumentative aussi subtil, typique du fonctionnement du discours oral improvisé, est évidemment non transposable tel quel dans un DR écrit, soumis à toutes les contraintes de désambiguïsation propres à ce mode de production langagier.

3.2.6. Notons encore une difficulté, assez classique, à trouver des reformulations appropriées pour certaines expressions allusives du discours permier (*le nombre d'employés qu'il y a*, 13) ou pour certains déictiques situationnels (*un restaurant qui fait le chiffre d'affaire de* ***celui-là***,13; ***c'est bien malheureux***,14):

> (13) Il a ajouté qu'il faut être en plus le chef d'orchestre pour être le responsable d'un restaurant qui fait le chiffre d'affaires de **celui qu'il a nommé** avec **le même nombre** d'employés. (Suite de 15; on attendrait *un tel, un pareil, autant*)
>
> (14) M. Gallay a évoqué les problèmes liés à son ancienne profession en affirmant que **c'était bien malheureux**. (Extrait de 9)

4.1.1. A l'issue de cet examen des principaux types d'erreurs rencontrées dans les copies, une première suggestion que l'on peut faire est bien sûr de revoir la façon dont on enseigne habituellement la concordance des temps. Pour prévenir les hypercorrections, il faut insister aussi bien sur "ce qui ne change pas" que sur "ce qui change" dans un discours transposé (3.2.1), et bien montrer les limites du champ de la concordance, qui ne s'étend pas à certains énoncés modalisés (3.2.2.). D'autre part, comme on l'a vu en 3.2.3, si le verbe introducteur est au

passé composé de "discours", des conséquences importantes en découlent pour l'emploi des temps et des déictiques temporels, qui ne connaissent pas de transposition mécanique. Dans les cas favorables, il y a choix possible entre transposition et non transposition, ainsi qu'en témoignent les options suivantes (tirées de copies), toutes deux parfaitement possibles quoique non équivalentes:

> (15) Alain Chapel, cuisinier, a déclaré il y a deux mois qu'il *faut* être profondément passionné de ce que l'on fait pour être un cuisinier de qualité. De son avis, il faut en plus avoir la compréhension du beau et une connaissance professionnelle suffisante
>
> (16) Alain Chapel, cuisinier, a déclaré il y a deux mois qu'il croyait que pour être un cuisinier de qualité, il *fallait* être profondément passionné de ce que l'on fait, avoir la compréhension du beau, et puis une connaissance professionnelle suffisante.

Mais selon les contenus assertés, et selon qui est susceptible de les prendre en charge, c'est la référence à un moment présent, englobant à la fois l'énonciation citante et l'énonciation citée, qui s'imposera: voir le cas des ex. 7 et 8.

4.1.2. L'attention portée aux problèmes de discours rapporté et de prise en charge permettrait aussi de revoir, à nouveaux frais, le problème difficile de l'emploi des temps dans les présentatifs ou outils de focalisation, lesquels, pour des raisons mystérieuses, sortent parfois de leur invariabilité. Grevisse[12]:1289 et 1585 observe le phénomène, mais sans en fournir d'explication. Or il faudrait pouvoir montrer aux apprenants de langue étrangère les conditions contextuelles qui favorisent ou inhibent ces prétendues entorses au figement. Par exemple, la concordance à l'imparfait paraît fautive dans le présentatif de la première phrase de 17:

> (17) Peu après, le train s'est remis en mouvement, et **c'était** à ce moment-là que j'ai constaté que le train roulait à la mauvaise direction. J'ai tout de suite décidé de sortir du train. Mais *c'est* la raison pour laquelle j'ai oublié mon petit sac à dos. *C'était* **là où** se trouvait mon passeport. (Le temps est correct dans les présentatifs en italique)

L'opération de focalisation informationnelle assurée par l'expression *c'est à ce moment* a un caractère méta-discursif: elle ne peut être située

que par rapport au présent du narrateur, qui assume l'organisation et la temporalisation de son récit. C'est ce même narrateur qui explicite, dans la suite du texte, la logique des événements grâce à l'expression causale *c'est la raison pour laquelle*: l'emploi du présent convient seul dans l'un comme dans l'autre cas. En revanche, le présentatif utilisé dans la dernière phrase (*C'était là <que>*) admet soit le présent, soit l'imparfait: le premier serait de nature à indiquer une nouvelle prise en charge de la focalisation par le narrateur, au moment "présent" de l'écriture; le second, choisi par l'étudiant, est au contraire compatible avec une prise en charge de la focalisation par le héros de la narration, au moment révolu du récit, dans un passage assimilable à un DIL ou à une "pensée représentée" (il pourrait être précédé de: *J'ai poussé une exclamation*, ou: *Une pensée m'est venue*).

4.2. Afin de contraindre les apprenants à abandonner le DI pour le DIL et le DN (cf. le cas de 9), un biais m'a été suggéré par les travaux d'étudiants germanophones, qui offrent en abondance deux fautes de grammaire typiques et symétriques.

La première consiste à raccorder une *que-P* après un verbe incompatible en français avec le DI: *Le roi a continué que...*, ou *s'est fâché que...*; *sa femme l'insulta que...*; la seconde consiste, au contraire, à enchaîner un DIL sur un opérateur de DI: *Il a déclaré: il était arrivé avant les autres*[16]. Il faut donc exercer les étudiants à faire la différence entre les verbes ou les lexies verbales introducteurs de DI et ceux qui ne peuvent être suivis que par un DIL. Un entraînement systématique de ce genre de structures peut s'appuyer sur le fait que le lexique fournit beaucoup d'équivalents sémantiques du type *avouer/faire un aveu*, *déclarer/ faire une déclaration*, *se plaindre/formuler une plainte*, dont les constructions sont plus ou moins en distribution complémentaire à cet égard. La maîtrise de ces doublets par les apprenants est importante, à la fois pour limiter les erreurs de syntaxe signalées ci-dessus, et pour favoriser l'alternance des différents types de DR dans un texte suivi.

[16] Les exercices 2 et 3 de Reichler-Béguelin *et alii*, 1988, 66-67, non reproduits ici, ont donné lieu à un nombre élevé d'erreurs du même genre.

Prévu à cette fin, l'exercice proposé en Annexe 2 rassemble des amorces de DR qui ont effectivement donné lieu à des erreurs dans les copies d'étudiants de langue étrangère. On peut présumer que des exercices du même type se révéleraient utiles en classe de français langue maternelle: ils auraient l'avantage d'orienter les élèves vers l'utilisation du DIL, soit en guise de préparation à une rédaction suivie au DR, soit comme étape de réflexion entre deux séquences d'écriture.

4.3. L'analyse des erreurs apparaît ainsi comme une activité charnière, autant pour la linguistique appliquée que pour la linguistique fondamentale. D'abord, elle permet de fonder une méthodologie de l'enseignement de la langue (maternelle ou étrangère) qui réponde à des déficits effectivement constatés, puis diagnostiqués avec précision. En second lieu, elle apporte de précieux renseignements sur la compétence intermédiaire des apprenants, et la façon dont ils traitent, modifient ou extrapolent les règles qu'on leur apprend. Enfin, révélant des faits grammaticaux inaperçus ou considérés à tort comme triviaux (3.2.2, 4.1.2), elle invite à raffiner certaines descriptions grammaticales, dont elle contribue à mettre en lumière les lacunes ou les simplifications.

Annexe 1

Exercices extraits de Reichler-Béguelin *et alii*, 1988, 65, et ayant donné lieu aux productions d'étudiants commentées sous 3.2:

Reformulez les énoncés suivants au discours rapporté, en assurant les modifications de repérage nécessaires, et en les reformulant au besoin pour gommer les traces d'"oralité" (cf. ch. II). Utilisez la formule introductrice proposée, dont vous pouvez aussi chercher à modifier le temps. Remplacez-la ensuite par : "Selon X, ..." ou une expression équivalente.

1.1. Paul Gallay, le dernier paysan d'Onex, a confié à notre reporter que...

"Je suis né à Burtigny en 1911... Mon père avait un petit domaine, oh, bien petit, on avait quatre cinq vaches et puis un peu de vigne... et puis on était six enfants. On n'a jamais eu faim. La terre a toujours nourri son homme. Toujours, toujours... Et puis ma foi... en 1950... j'ai décidé de venir ici, à Onex, pour exploiter donc euh ... le Café de la Poste, avec un domaine. Bien entendu, c'est ça qui m'intéressait beaucoup, oui... Alors, j'avais du bétail, bien entendu, parce que j'aime beaucoup le bétail... et puis j'aime beaucoup la terre... et puis ma foi... depuis que Onex a tellement évolué que la ville, on peut dire, a chassé les paysans, eh ben j'ai dû tout abandonner, qu'est-ce que vous voulez... y a plus d'paysans, c'est fini, y a plus de bétail...

1.2. M. Gallay a évoqué les problèmes liés à son ancienne profession en affirmant...

"Eh bien oui, c'est bien malheureux. Des agriculteurs, y en a assez en Suisse, mais c'est l'terrain qui manque... y en a plus assez... et j'en connais combien de jeunes qui aimeraient reprendre des domaines, c'est impossible, trouver un domaine à louer, c'est exclu, puis quand y en a un, y en a peut-être cent pour le reprendre... acheter, c'est des prix inabordables... Alors i s'expatrient, i vont au Canada, i vont au Québec... et voilà... C'est tout différent de chez nous le Canada... le Québec, c'est plat... Y a des facilités, je suis bien d'accord... mais moi j'aurais jamais pu partir !

1.3. Alain Chapel, cuisinier, a déclaré il y a deux mois que...

"Je crois que pour être un cuisinier de qualité, il faut être profondément passionné de ce que l'on fait, avoir la compréhension du beau, et puis une connaissance professionnelle suffisante. Pour être le responsable d'un restaurant qui fait le chiffre d'affaires de celui-là avec le nombre d'employés qu'il y a, et tout ça, il faut être en plus le

chef d'orchestre et puis surtout le perfectionniste qui se bagarre dès que quelque chose n'est pas totalement parfait ou plus près de la perfection."

1.4. Michel Serrault, comédien, a confié la semaine passée à un journaliste du Nouvel Observateur que...

"Relisant l'Avare ces jours-ci, j'y découvre encore des tas de choses que je pourrai peut-être faire passer. Et c'est pour ça aussi que je suis heureux de donner cent représentations. Je ne comprends pas les comédiens qui se plaignent d'avoir à jouer tous les soirs la même chose. Pour moi, c'est toujours nouveau et important. Après tout 80 % de la responsabilité du spectacle repose sur les épaules du comédien...".

Annexe 2

Verbes introducteurs de discours rapporté: quel type de DR entraînent-ils?

I. Soit l'énoncé cité "Je vais résumer."

Comment le combiner avec les expressions introductrices suivantes?

1. Le secrétaire a continué...
2. Le secrétaire s'est incliné...
3. Le secrétaire a répondu...
4. Le secrétaire a donné sa réponse...

II. "Il n'y a plus de paysans."

1. Paul Gallay se plaint...
2. Paul Gallay explique...
3. Paul Gallay donne une explication...
4. La déclaration de Paul Gallay...

III. "Abrégez ce texte avant que je meure!"

1. Le roi ordonne...
2. Le roi désire...
3. Le roi exprime un désir...
4. Le roi se fâche...

IV. "Je ne vais pas lire ce livre. Je mourrai dans l'ignorance."

1. Le roi se plaignit (amèrement)...
2. Le roi répondit...
3. Le roi s'énerva...
4. Le roi soupira...
5. Le roi fut désespéré...

V. "Nous n'avons rien oublié."

1. Le secrétaire dit...
2. Le secrétaire prit la parole...
3. Le secrétaire espérait...

VI. "Comment votre femme s'est-elle blessée?"

1. Le juge demanda...
2. Le juge se posait des questions...
3. La question..., le mystère...

VII. "Tu es un fainéant!"

1. Sa femme lui dit...
2. Sa femme l'insulta...

VIII. "Je suis arrivé avant les autres."

1. Il a déclaré...
2. Il a avoué...
3. Il a fait un aveu...
4. Il poussa une exclamation...

Bibliographie sommaire

Authier (Jacqueline), "Les formes du discours rapporté. Remarques syntaxiques et sémantiques à partir des traiements proposés", *DRLAV* 17, sept. 1978, 1-87.

Authier (Jacqueline), et Meunier (André), "Exercices de grammaire et discours rapporté", *Langue française* 33, 1977, 41-67.

Charolies (Michel), "Exercices sur les verbes de communication", *Pratiques* 9, mars 1976, 83-107.

Combettes (Bernard), "Discours rapporté et énonciation: trois approches différentes", *Pratiques* 64, déc. 1989, 111-122.

Combettes (Bernard), "Enoncé, énonciation et discours rapporté", *Pratiques* 65, mars 1990, 97-111.

Descombes (Monique) et Jespersen (Janine); "Textualiser les paroles de l'autre: préparer les étudiants à gérer l'intertextualité dans leurs écrits", *in* Schneuwly (Bernard) éd., *Diversifier l'enseignement du français écrit*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1990.

Gardes-Tamine (Joëlle), *La grammaire*, tome 2, Paris, Armand Colin, 1988.

Genevay (Eric), Lipp (Bertrand), Schoeni (Gilbert), éds, *Français 9e, Notes méthodologiques*, Fournitures et éditions scolaires du canton de Vaud, Editions LEP Loisirs et pédagogie S.A., 1987.

Grevisse (Maurice), *Le bon usage*, 12e éd. refondue par A. Goosse, Paris-Gembloux, Duculot, 1986.

Lips (Marguerite), *Le style indirect libre*, Paris, Payot, 1926.

Loufrani (Claude), "Qui parle de qui?", *Recherches sur le français parlé* no 4, Université de Provence,1982, 175-191.

Maingueneau (Dominique), *Eléments de linguistique pour le texte littéraire*, Paris, Bordas, 1986.

Mauffrey (Annick), Cohen (Isdey), Lilti (Anne-Marie), *Grammaire française 4e-3e*, Paris, Hachette, 1988.

Morel (Mary-Annick), et Pinchon (Jacqueline), "Rapport de la ponctuation à l'oral dans quelques dialogues de romans contemporains", *Langue française* 89, fév. 1991, 5-129.

Plénat (Marc), "Sur la grammaire du style du style indirect libre", *Cahiers de grammaire* no1, 1979, 95-140.

Reichler-Béguelin (Marie-José), *et alii*, *Ecrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1988.

Énoncés minimaux

Christian Rubattel

Université de Neuchâtel

Le titre de cet article est presque un énoncé minimal, comme beaucoup de titres d'ailleurs. Et pourtant, on peut l'interpréter. La notion de complétude pragmatique semble dépendre du contexte d'énonciation, linguistique ou extra-linguistique, autant sinon plus que d'une saturation grammaticale qu'il faudrait d'ailleurs préciser. Comme l'a bien montré Zribi-Hertz (1985), les diverses formes d'ellipses ou de trous syntaxiques sont souvent confondues. On pourrait en dire autant des objets ou autres compléments du verbe dont "l'omission" peut correspondre à des phénomènes interprétatifs très divers (v. Rothemberg 1974).

De plus, divers auteurs ont montré qu'un énoncé n'est pas nécessairement une phrase, mais peut être un constituant d'un rang inférieur (v. Banfield 1982, Rubattel 1987). Et surtout, l'étude de la langue orale spontanée met en évidence la difficulté d'une segmentation des énoncés en phrases, voire en unités successives quelconques (v. Blanche-Benveniste et Jeanjean 1987, Berrendonner et Reichler-Béguelin 1989).

Faut-il pour autant reprendre le point de vue de Benveniste (1966), qui considère la langue et le discours comme deux univers distincts, organisés selon des principes totalement différents, ou chercher une articulation entre les deux approches, comme le proposent par exemple Roulet et al. (1985) ou Roulet (1990)?

Nous avons proposé ailleurs d'explorer la seconde voie. Tout en renonçant à identifier un constituant discursif à une proposition syntaxique, on peut ramener les unités du discours soit à des propositions, formées éventuellement de fragments successifs construits par étapes et interprétés finalement par une forme logique unique comme dans (1) — qui illustre les "petits mouvements discursifs" présentés dans Rubattel (1988), ou alors, comme dans (2), à des constructions syntaxiques d'un rang inférieur à la phrase mais qui sont des projections maximales (des syntagmes du niveau X″, éventuelle-

ment X‴, c'est-à-dire les constructions qui fonctionnent comme des Expressions au sens de Banfield; v. Rubattel 1989):

(1) Des nouilles, quand les miens étaient petits, je leur en ai servi. Des tas. Dégueulasses. Exprès. (C. Sarraute: *Dites donc!*, Paris, Lattès, 1985, p. 133).

(2) A la porte!

En fait, des constituants de rang X′ (sans spécificateur) peuvent être interprétés isolément, comme dans des titres d'œuvres littéraires (*Méditations métaphysiques, Lettres persanes, Huis clos*), mais aussi dans la conversation spontanée ou dans le discours écrit:

(3) Bonne chance!

(4) Meilleures salutations (à votre femme).

(5) Stationnement interdit.

(6) Accotement non stabilisé.

(7) Fâcheuse décision.

On pourrait voir dans (5) et (6) une phrase nominale, mais, outre qu'il n'y a pas de raison indépendante de penser que le français connaît cette construction, l'exemple (6) montre qu'on y trouve une négation de mot et non une négation de phrase (*ne... pas*). L'énoncé (7) est un peu différent des autres, car on peut difficilement l'interpréter sans un co-texte; il peut en revanche servir de réaction naturelle à l'annonce d'une décision, que ce soit dans un discours dialogal ou monologal.

Si tous nos exemples comportent une tête nominale, c'est que le spécificateur des autres X′ est facultatif et qu'on pourrait donc décrire les exemples (8-10) soit comme des X′, soit comme des X″ (pour le spécificateur du verbe, v. plus loin):

(8) Facile à dire!

(9) Heureusement pour lui!

(10) Attendre...

On peut même interpréter de simples X^0, c'est-à-dire des catégories lexicales sans projection, par opposition aux syntagmes X′, X″ et éventuellement X‴; pour les raisons évoquées ci-dessus, nos exemples sont d[illegible]ms (N^0):

(11) Patience!

(12) Pile!

(13) Pat!

Dans (11) et (12), on ne peut insérer ni déterminant, ni complément. Quant à *pat*, il n'a jamais de complément, mais il peut accepter un déterminant dans des propositions complètes:

(14) ?*Patience d'attendre! / ?La patience d'attendre!

(15) ?*Pile de la pièce d'un franc! / ?*La pile de la pièce d'un franc!

(16) Kasparov a cherché le pat.

Tous ces énoncés constitués d'un seul mot sont suivis d'un point d'exclamation, censé représenter graphiquement un énoncé qui n'est ni une phrase complète, ni les "pro-phrases" *oui, non, si*. Pour des raisons de méthode, il est difficile de montrer que toute catégorie lexicale peut fonctionner comme un énoncé, puisqu'on ne peut souvent pas décider si des mots comme *ben, d'accord, dehors, marche* (dans l'expression *en avant, marche!*) doivent être analysés comme des X^0, des X′ ou des X″. On peut néanmoins formuler l'hypothèse que toute catégorie lexicale peut suffire à constituer un énoncé.

Deux précautions s'imposent toutefois: il faut neutraliser tous les phénomènes d'ellipse (exemple 17), et aussi les mots en mention (et non en usage):

(17) A — Vous avez commandé une bière brune ou blonde?

B — Blonde.

(18) A — Qu'est-ce que ça veut dire ΛΟΓΑΡΙΑΣΜΟΣ en grec?

B — "Addition".

Il reste à montrer que seules les catégories lexicales ont cette propriété, à l'exclusion des catégories mineures comme les articles, les marques de degré de l'adjectif, de l'adverbe et de la préposition, et des marques du spécificateur du verbe (pour lesquelles il y a différentes hypothèses concurrentes). Il est évident que, isolément, ces catégories mineures ne sont pas interprétables — sinon bien sûr comme reprise ou relance (ce qu'essaient de noter les points de suspension):

(19) Les...

(20) Très...

(21) Et...

(22) Il...

Reste le cas des connecteurs pragmatiques tels que *et, mais, car, parce que, puisque, bien que*, etc. Nous avons tenté ailleurs (Rubattel 1987) d'en distinguer trois classes syntaxiques: les conjonctions proprement dites (*et, ou, ni*), des adverbes ou des syntagmes prépositionnels en distribution complémentaire avec des prépositions ou des subordonnants phrastiques (*malgré cela / malgré / malgré que*), et des adverbes dérivés d'adjectifs (*justement, décidément*) ou isolés mais dotés des mêmes propriétés distributionnelles que les précédents (*ensuite, enfin, pourtant*). Comme on peut s'y attendre, les vraies conjonctions (*et, ou, ni*) ne peuvent constituer à elles seules des énoncés — sinon dans des cas de reprise ou de relance analogues aux exemples (19-22). En revanche, les connecteurs qui ont la forme d'un adverbial — de la catégorie P (subordonnant) ou A (adjectif) — peuvent être interprétés isolément:

(23) Décidément!

(24) Malgré ça!

Les adverbes du type *justement* sont bien des A^0 (adjectif sans spécificateur ni complément), car ils peuvent fonctionner soit comme connecteurs interactifs, soit comme modificateurs d'un autre connecteur, mais il ne peuvent pas être eux-mêmes modifiés. Quant aux adverbiaux de la catégorie P (les subordonnants tels que *malgré, puisque*), ils exigent un complément, et on ne trouve donc pas d'emplois isolés de P^0, sauf s'il existe une variante intransitive, ce qui n'est apparemment le cas d'aucun connecteur interactif — sauf le *parce que* d'exemples tels que (25), où il s'agit manifestement d'un phénomène d'implicite et non d'un énoncé qui se suffit à lui-même:

(25) A — Pourquoi je peux pas avoir encore un chocolat?

B — Parce que!

Pour la catégorie du verbe, les faits sont moins clairs, car il n'est pas sûr qu'on soit en droit de considérer un infinitif seul comme un V^0 dans des exemples comme:

(26) Attendre!

(27) Construire [titre de journal ou slogan]

où il pourrait y avoir "omission" d'un objet, et où on peut de surcroît soutenir qu'il y a un morphème d'infinitif dans le spécificateur du verbe, si toutefois la flexion est bien dans le constituant spécificateur (hypothèse combattue notamment par Emonds 1986).

Nous avons ignoré jusqu'ici les cas les plus évidents mais aussi les moins bien étudiés d'énoncés faits d'un seul mots, les interjections et aussi les marqueurs de structuration de la conversation (pour une description de ces derniers, v. Auchlin 1981). Des expressions comme *ah!, bon..., m'enfin!, ouais...* se suffisent à elles-mêmes, y compris hors de tout co-texte linguistique. Quelle que soit précisément l'appartenance catégorielle de ces éléments, ce sont des X^0 et non des projections X' ou X''. Ces exclamatives minimales manifestent à leur plus haut degré une propriété commune à tous les énoncés réduits à un seul mot: leur interprétation dépend fortement du contexte, linguistique ou, le plus souvent, extra-linguistique. Les titres de livres

ne sont compris que si l'on sait qu'il s'agit d'un titre, les interdictions de stationner s'il y a aussi un signal idoine, et les exclamations si elles sont proférées de vive voix. Ainsi, le mot *terre* n'est qu'une rubrique de dictionnaire, mais, dans la bouche de la vigie d'une caravelle, il représente un énoncé porteur d'un sens bien précis qu'il est superflu d'expliciter par une phrase syntaxiquement complète.

Cette conception de X^0 (catégorie lexicale sans projection) comme unité énonciative minimale potentielle rejoint la notion intuitive du mot comme unité minimale douée de signification. Les linguistes ont bien sûr dégagé des unités signifiantes de rang inférieur, les morphèmes, mais ces unités ne relèvent pas du sens commun puisqu'on ne peut pas en faire usage isolément, ni même les mentionner. Quant aux "outils grammaticaux" (les catégories mineures), on peut les mentionner, mais ils ne peuvent fonctionner à eux seuls comme des énoncés.

L'étude des énoncés minimaux rejoint l'observation du langage enfantin: l'unité signifiante minimale est en pratique le mot, d'abord sans flexion, et le développement ultérieur de la flexion et de la syntaxe suit chronologiquement et logiquement l'acquisition d'un lexique élémentaire.

Bibliographie

AUCHLIN, A. (1981): "*Mais, heu, pis bon, ben alors voilà, quoi!* marqueurs de structuration de la conversation et complétude", *Cahiers de linguistique française* 1, 141-159.

BANFIELD, A. (1982): *Unspeakable Sentences: Narration and Representation in the Language of Fiction*, Londres, Routledge & Kegan Paul.

BENVENISTE, E. (1966): "Les niveaux de l'analyse linguistique" *Problèmes de linguistique générale I*, Paris, Gallimard, 119-131.

BERRENDONNER, A. et M.-J. REICHLER-BÉGUELIN (1989): "Décalages: les niveaux de l'analyse linguistique", *Langue française* 81, 99-125.

BLANCHE-BENVENISTE, C. et C. JEANJEAN (1987): *Le français parlé: transcription et édition*, Paris, Didier.

EMONDS, J. (1986): "Les parties du discours en grammaire générative", *Recherches linguistiques de Vincennes* 14/15, 93-154.

ROULET, E. et al. (1985): *L'articulation du discours en français contemporain*, Berne, Lang.

ROULET, E. (1990): "A propos des niveaux de l'analyse linguistique", in R. Liver, I. Werlen et P. Wunderli (éd.): *Sprachtheorie und Theorie der Sprachwissenschaft. Geschichte und Perspektiven. Festschrift für Rudolf Engler zum 60. Geburtstag*, Tübingen, Gunter Narr, 221-230.

ROTHEMBERG, M. (1974): *Les verbes à la fois transitifs et intransitifs en français contemporain*, La Haye, Mouton.

RUBATTEL, C. (1987): "Actes de langage, semi-actes et typologie des connecteurs pragmatiques", *Lingvisticae Investigationes* 11, 379-404.

RUBATTEL, C. (1988): "Structure syntaxique et forme logique des unités discursives monologiques", *Cahiers de linguistique française* 9, 7-25.

RUBATTEL, C. (1989): "Constituants, fonctions et relations dans la phrase et dans le discours", in: C. RUBATTEL (éd.), *Modèles du discours. Recherches actuelles en Suisse romande*, Berne, Lang, 85-104.

ZRIBI-HERTZ, A. (1985): "Trou structural, catégorie vide, ellipse structurale, pronom nul: quatre concepts à préciser", *Modèles linguistiques* 7, 57-71.

QUELQUES ASPECTS DE LA COMMUNICATION VERBALE HOMME-CHAT.

Serge Rubi

Institut de Zoologie de l'Université de Neuchâtel

DE QUOI S'AGIT-IL?

Le menu du présent article se divise en trois parties. D'abord un petit état de la recherche en communication homme-animal (H-A). Ensuite une brève présentation du projet de recherche que je mène conjointement avec un collègue éthologue. Enfin un ensemble de premières observations sur une partie du corpus d'interactions homme-chat (H-C) que nous sommes en train de réaliser.

LA COMMUNICATION HOMME-ANIMAL

La communication H-A s'inscrit dans un courant de recherche plus vaste regroupant des chercheurs de disciplines aussi diverses que sociologie, psychologie, histoire, médecine et éthologie. Tous oeuvrent à une meilleure compréhension de la relation H-A dans ses aspects les plus divers.

Les études en communication H-A les plus courament citées remontent aux années 60/70. Des psychologues, américains en particulier, ont entrepris d'enseigner à des primates différents systèmes de signes humains (par ex. le langage gestuel des sourds-muets) pas tellement pour communiquer avec eux, mais plutôt pour observer les capacités cognitives de ces animaux. (voir à ce sujet Premack 1986)

Depuis les années 80, d'autres équipes ont abordé les contacts H-A. Mais la perpective est différente. Il s'agit de décrire comment humains et animaux interagissent à l'aide de leur moyens de communications propres respectifs là et quand ils se rencontrent naturellement (voir Turner & Mertens, Montagner et Al.). Notre projet s'inscrit dans ce second courant de recherche. Nous nous concentrons sur le canal acoustique, traitant à la fois du langage humain et des vocalisations félines.

LA CONVERSATION HOMME-ANIMAL

A notre connaissance, l'interaction verbale H-A n'a été qu'extrêmement peu observée que ce soit par les éthologues (voir Savishinsky 1990, Katcher 1985) ou par les linguistes. Chez ces derniers, Ferguson (1977) cite comme usage secondaire attesté du "langage bébé" (LB) les contacts que nous entretenons avec les animaux. Mais il précise que la plupart des études LB ne se sont pas penchées sur cette question. A la suite de Ferguson, deux linguistes américaines ont mené une recherche systématique sur l'usage de certains trait du registre LB réalisés par des propriétaires de chiens à l'égard de leur compagnon (Hirsh-Pacek et Treiman 1982). A ce jour, nous n'avons connaissance d'aucune autre étude, réalisée ou en cours, de ce type. Le domaine est ouvert.

Quant à l'aspect interactionnel des échanges H-A, la linguistique, et en particulier la pragmatique conversationnelle, l'a là aussi largement "boudé". Pourtant, il semble possible ici encore de rapprocher interactions adulte-bébé (A-B) et échanges H-A. En effet, ces deux genres de conversation ont un point commun: petit d'homme et animal ne parlent pas. Dès lors, il est possible que certaines stratégies et/ou séquences verbales présentent des similitudes (pour l'interaction verbale A-B, voir par ex. Snow 1977).

Selon Milliet (1989), il semble que plus une famille a d'enfants, plus le nombre d'animaux familiers qu'elle possède est élevé. En 1990, la Chaux-de-Fonds recensait 2125 chiens. Et on compte généralement le double de chats. En Suisse, près de la moitié des ménages possèdent un animal familier. On estime à plus d'un million la population de chats. En France, on dénombre plus de 10 millions de chiens et plus de 8 millions de chats. En Allemagne, un peu moins de 4 millions de chiens et 4 millions et demi de chats... Et combien de canaris, poissons rouges etc. Selon une enquête menée aux USA par Katcher (1981), 99% des propriétaires d'animaux familiers disent parler à leur compagnon (et ceci jusqu'à 4 heures par jour!). Dès lors, on peut se demander s'il n'est pas temps d'étudier attentivement un "nouveau" genre de conversation quotidienne avec un partenaire on ne peut plus présent!

LE PROJET: FORME, OBJECTIF, METHODES.

En mars 1991, le projet intitulé "Acoustical content of proximal interactions between cats and humans: Feline vocalizations and human speech" est accepté par le FNRS. La recherche peut débuter pour une durée de 3 ans. L'étude rassemble un éthologue et un linguiste.

Pratiquement, il s'agit de filmer et enregistrer des conversations entre individus humains et chats domestiques en milieu naturel. Nous avons fait paraître un "appel d'offre" dans un quotidien des montagnes demandant la colaboration de familles "complètes" (comprenant les deux parents et deux enfants) propriétaires d'au moins un chat. 10 familles de l'Arc Jurassien se sont portées volontaires. Nous les filmons et enregistrons lors de certaines des interactions quotidiennes qu'elles entretiennent avec leur(s) chat(s). 6 situations nous paraissent à priori pertinentes: nourrissage du chat, faire entrer/sortir le chat, jeux, contacts affectifs, rituels de salutation, démonstration de "mauvaise humeur".

La prise de données sur le terrain a nécessité une longue période d'ajustement avec les familles et la mise au point de différentes méthodes d'approche. Le corpus de données acoustiques est en cours d'élaboration. Un questionnaire socio-comportemental a été distribué aux familles et est en cours de dépouillement.

Les analyses linguistiques envisagées sont de 3 ordres: acoustique (sur des paramètres de fréquences et de durée), structurale (analyse d'aspects syntaxiques et lexicaux), conversationnel (stratégies et séquences langagières).

PREMIERES OBSERVATIONS: TENDANCES ET PERPECTIVES.

Quelques remarques à partir des réponses aux questionnaires et de nos premières rencontres avec les familles.

Avant tout il faut remarquer que les chats (20) qui tous (à l'exception de 2) sortent librement sont fréquement présents lors d'activités des différents membres des familles dont nous parleront ici. Fréquement parce que ce sont des activités quotidiennes et/ou, du moins, régulières et répétées: devoirs, travail au bureau, assis devant la TV, promenade en famille... A la question "votre chat honore-t-il très régulièrement de sa présence certaines de vos activités?", seul 1 père de famille (PF) et 1 enfant (E) affirment que non. Toutes les mères de famille (MF) répondent oui (au total 9 PF, 9 MF et 18 E). Autrement dit, les relations humain-chat (H-C) sont plus riches que qu'on ne le pense parfois, ne se limitant pas, par exemple, à des contacts alimentaires.

Mais il est évident qu'on ne peut accéder au réseau "complet" de ces relations que très progressivement. Ainsi, il est impossible d'enregistrer l'ensemble des interactions quotidiennes en une seule, voire 2 prises. En effet, les camescopes (2) et l'enregistreur sont posés dans l'une des pièces d'un appartement, mais toutes les interactions n'ont pas lieu à ce seul

endroit. Les chats et les individus sont "mobiles"! Des activités diverses apparaissent dans des endroits variés de l'appartement. C'est pourquoi nous avons choisi certaines situations de contact qui nous semblaient être assez précisément situables dans le temps et dans l'espace de l'appartement (voir plus haut).

Première constatation: si nous prenons pour extrême le nourrissage qui est toujours précisément situé (le plus svt à la cuisine), nous avons à l'autre extrême le jeu qui lui peut avoir lieu un peu près n'importe où dans l'appartement (voire dehors) et qui, de plus, est mobile (passages d'une pièce à une autre). Entre deux, nous avons des situations un peu mieux situées. Les salutations se font au gré des rencontres, mais celles-ci sont dictées souvent par les horaires des personnes. Ainsi par ex., les chats et les humains se rencontrent le matin au réveil dans les halls ou directement à la cuisine... Faire entrer ou sortir le chat se fait selon les habitudes du félin (souvent via des portes-fenêtres), mais aussi en fonction des "commodités" de l'appartement (en particulier la présence de chattières, que les chats utilisent plus ou moins selon leur personalité).

Deuxième constatation, ces diverses situations d'interaction ont été artificiellement distinguées les unes des autres. En effet, on voit certains individus pouponner leur chat tout en leur préparant la nourriture ou encore jouer avec des morceaux de viande...

Enfin, chaque individu a, selon ses occupations quotidiennes, ses petites habitudes avec le chat (on joue quand on rentre de l'école dans sa chambre, on pouponne plutôt le soir au moment de se coucher ou dans la matinée quand on a fini son ménage... dans la mesure où le chat est à la maison).

Dès lors nous avons décidé de filmer et d'enregistrer dans des situations où l'on trouve des échanges rassemblant, si ce n'est l'ensemble des acteurs, du moins une majorité d'entre eux à un endroit où il y a habituellement "vie commune". Actuellement, nous prenons donc nos données essentiellement lors des repas. Et nous confions par ailleurs un camescope déplaçable aux familles de manière à filmer des interactions qui se déroulent hors des lieux de repas.

Nous savons donc que chats et humains entretiennent des relations quotidiennes variées qui dépassent la simple dépendance alimentaire de l'animal face à son propriétaire. Mais qu'en est-il des comportements effectifs qui permettent à ces relations d'exister et de se développer? Et en particulier: Quelle place les membres des familles pensent-ils accorder au langage dans leurs interactions quotidiennes avec leur animal? Mais surtout, quelle forme prennent leurs verbalisations dans la réalité des

échanges que nous pouvons observer? A la première question, les questionnaires apportent quelques éléments de réponse. Quant à la seconde, nos premières observations ne nous permettent encore que de noter des tendances ouvrant certaines perspectives de recherche.

Le questionnaire

Signalons tout d'abord que tous les chats que nous cotoyons dans notre recherche portent non seulement un nom "de baptême" comme par exemple Naphtalyn, Lutin, Pomme, Osiris, Bobine, Sultan..., mais également toute une série de petits noms plus "pragmatiques", c'est-à-dire directement utilisés pour parler du chat (souvent utilisés avec les observareurs), pour l'appeler, lui demander de faire quelque chose, ou lui poser une question... Voici quelques exemples: Mistonne, Pitchoune, Doudou, Boubou, Finette, Pommette, Poupoune, Nanald...

Ensuite, lorsqu'on demande clairement aux gens (le questionnaire est individuel) s'ils parlent avec leur chats, la réponse est presque unanimement oui. Un seul PF sur 18 dit ne jamais parler à ses chats. Un autre dit ne le faire qu'extrêmement rarement, préférant répondre aux sollicitations du chat par des imitations de ses miaulements. Quant aux enfants, sur 18, tous affirment parler à leur(s) chat(s).

Par contre, dès que l'on précise mieux la forme des situations de contact directs et que l'on demande aux individus comment s'y déroulent les interactions avec le chat, le langage demeure présent dans les réponses que nous obtenons mais de façon bien plus nuancée:

Lors de jeux: Un seul individu dit parler à son chat. Les autres décrivent le comportement du félin et/ou les activités de jeu elles mêmes comme agiter une ficelle, se cacher...(à remarquer que 9 individus sur 36 disent ne pas jouer avec leur chat. De plus, il semble que les pères de famille jouent peu puisque 7/9 nous disent ne pas le faire).

Lorsqu'il faut faire entrer/sortir le chat: Seules trois personnes disent parler à leur chat dans ces circonstances (1 PF, 1 MF, 1 E). Les autres (6 PF, 8 MF et 14 E) décrivent d'autres comportements, à savoir ce que le chat ou eux-mêmes font dans ces moments là (ouvrir la porte, prendre le chat dans les bras, le caresser...). Deux PF nous ont dit ne pas s'occuper de faire entrer ou sortir le chat. Trois E n'ont pas répondu à la question.

Divers rituels apparaissent quotidiennement:

Le matin au réveil, à midi en rentrant du travail ou de l'école..., on salue la présence du chat. 5 PF, 4 MF et 2 E semblent utiliser le langage

lorsqu'ils rencontrent le chat dans la journée. Les autres individus (4 PF, 5 MF et 11 E) nous ont décrit soit les comportements de leur(s) chat(s) soit leurs propres conduites non-verbales (caresses, bisous, donner à manger...). Un PF et trois E n'entretiennent pas de cérémonie de salutation. Enfin, deux E n'ont pas répondu à la question.

Lorsqu'ils quittent le foyer, certains membres de la famille admettent saluer verbalement leur chat (2 PF, 6 MF et 5 E). Les autres (7 PF, 3 MF et 11 E) nous font part soit des réactions de leur chat soit des leurs (baisers, caresses, pouponnage...). Deux E n'ont pas répondu à la question.

Avant d'aller se coucher, deux PF, quatre MF et un E disent bonne nuit à leur chat. Par contre, trois MF et huit E ne le font pas. Ce qui ne les empêche pas de flatter le chat, de le caresser, de l'embrasser... A remarquer également que nombre de personnes (7 PF, 2 MF et 8 E) semblent ne pratiquer aucun rituel de ce type.

Enfin, les chats, comme leurs maîtres, se nourrissent. Bien qu'ils puissent occasionnellement chasser à cette fin, il n'en demeure pas moins qu'ils ne négligent pas la nourriture que certains membres des familles leur préparent chaque jour. Dans ces circonstances, un PF, quatre MF et quatre E parlent à leur chat. D'autres (1 PF, 5 MF et 6 E), tout en nourrissant leur chat quotidiennement, prétendent néanmoins, dans le questionnaire, ne pas leur adresser la parole pendant la durée de l'interaction. Un certain nombre d'individus (7 PF et 8 E) ne nourrissent jamais leur chat (sauf en cas de force majeure comme une absence du "nourrisseur" principal).

Ainsi, d'une façon générale, les individus semblent au moins nommer leur chat, établir le contact avec lui verbalement (appels) et même "agir" sur lui en lui demandant/conseillant de faire quelque chose ou en lui posant des questions par exemple. Tous (sauf un) disent parler à leur chat. Mais ce rôle actif attribué au langage semble surtout s'exercer dans certaines situations (en particulier nourrir ou saluer le chat), et, de plus, en coexistence avec un ensemble de comportements non-verbaux eux aussi très actifs (caresses, baisers, regards, prises dans les bras par exemples).

Premières observations linguistiques.

Nous commencerons par trois remarques. D'abord, le corpus dont nous tirons nos premières analyses est constitué d'interactions enregistrées lors des premières séances de prise de données. Il est donc plus que probable que les "acteurs" réagissent à la présence des observateurs et/ou

du matériel en fournissant des données plus ou moins biaisées. Nos premiers résultats sont donc à traiter avec prudence et nécessiteront vérification sur des échantillons ultérieurs. Ensuite, il ne s'agit pas ici de livrer des résultats mais des tendances qui ouvrent des perspectives de recherches. Enfin, nous n'avons travaillé que sur les données de 6 familles sur 11 et en ne distinguant ni les âges, ni les sexes des locuteurs, ni les situations dans lesquelles se sont déroulées les interactions. Le corpus a donc été traité globalement.

Le lexique.

L'éventail des items dans les catégories du nom (N), du verbe (V), de l'adjectif (Adj.) est assez ouvert. Certains apparaissent à plusieurs reprises. Ils sont alors soit propres à un ou plusieurs individus d'une famille donnée. Soit indépendamment de la situation (*chéri, trésor, belle*), soit propres à une situation particulière (lors du nourrissage: *salade, cervelas, beurre...*). Ces items peuvent apparaître plusieurs fois dans le même tour de parole, ou, du moins, dans la durée d'une prise (ex. lors d'un repas).

Certains lexèmes, en particulier verbaux, apparaissent fréquement indépendamment des familles et des individus (*venir, manger, voir, penser, savoir, attendre, chat, petit, gentil, content* + les salutations en *bonjour, salut*).

Beaucoup d'items lexicaux n'apparaissent que deux ou trois fois. Ceci semble dû à deux facteurs. D'une part au contenu des énoncés (*c'est pas une vie de chien*). D'autre part à l'activité en cours (*arrête de te cacher quand j'ai envie de te caresser*).

Des adverbes on peut dire qu'ils se répartissent en quatre catégories. Les déictiques spatiaux (*là, dessous, dehors*). Les déictiques temporels (*maintenant, aujourd'hui, demain*). Les temporels (*jamais, toujours, des fois*). Les marqueurs d'intensité (*encore, moins, peu, trop, mieux...*). Restent les adverbes d'état, tout autant répandus que les précédents (*bien, bon*). Et enfin des items comme *spécialement, exactement* qui sont plus rares et moins fréquents.

Les N se répartissent en deux grands groupes. La nourriture (*poissons, cervelas, filet...*). Le chat lui-même en termes d'affection (*fifille, beauté, trésor*), en termes morphologiques (*pattes, langue, moustache*) et en termes d'adresse (*chat, bête, minou, chouchou*). Restent des items épars comme *papillon, matin, idée*. Précisons que le seul lexème "panfamilles" est "*chat*".

Pour ce qui est des V, la difficulté est que, comme pour les N, la plupart des items n'apparaissent qu'une ou deux fois, restent familiaux voire individuels et propres à certains moment particuliers. Mais on peut dégager quelques catégories. "Dire" (*raconter, parler, dire*), "penser" (*penser, savoir, se demander*), "jouer" (*chatouiller, rigoler, faire des farces*), "état interne" (*se détendre, avoir peur, se gêner*), "contact" (*caresser, frotter*) et "mouvement" (*venir, monter, sauter*).

La syntaxe.

La plupart des énoncés du corpus s'inscrivent dans le moment de l'énonciation. Ainsi le présent domine-t-il largement (*t'as faim*). Pas d'imparfaits, quelques passés composés marquant une activité proche de l'instant d'énonciation (*qu'est-ce t'as entendu*). Quant à l'avenir, il est lui aussi très rarement représenté et, de plus, sous un aspect proche à l'aide du syntagme verbal "aller + infinitif" (*je vais te donner un petit bout*). Le futur est encore moins présent (*tu les reverras ces messieurs*).

Il arrive souvent que l'on clame son affection ou son agacement à l'égard du chat par l'usage d'exclamatives sous la forme de syntagmes nominaux (SN) (*petit bébé chéri*) ou de phrases simples (P) (*t'as bientôt fini*). Mais avant tout on déclare des choses à, pour ou à propos de son chat (*c'est de la salade Nanald/ tu vas pas jouer les terreurs. hein/ ouais mais. t'es quand même marrant Baghi*). Ensuite on requiert de son chat certains actes à l'aide essentiellement d'impératives (*viens, descend, regarde mon bébé*). Enfin, on interroge régulièrement son chat sur ses intentions, ses idées, ses actes (*tu veux jouer/ qu'est-ce que t'en penses/ tu as chopé ton papillon*).

Que ce soit pour les déclaratives ou les interrogatives, les énoncés comprennent essentiellement un seul noeud phrastique (voir ex. ci-dessus). Néanmoins, on rencontre parfois des déclaratives composées d'une proposition principale et d'une subordonnée (*on aimerait savoir ce que tu aimerais*). Les coordonnées sont encore plus rares. Les interrogatives ne présentent ni subordonnées ni coordonnées.

Les séquences les plus répandues réunissent des énoncés à un seul noeud juxtaposés, avec le plus souvent une pause courte (représentée ici par un . / .. représentant une pause moyenne) entre chaque énoncé (*mon petit trésor. qu'est-ce que c'est ces moustaches. viens.viens.qu'est-ce que tu veux ma chérie. hein*).

Précisons encore que le chat est d'abord un "tu" (toi, te). On s'adresse donc à lui directement. Il arrive parfois qu'on lui parle comme dans un "regard extérieur" (*mademoiselle est servie/ il est chou le petit chéri*). Il

est encore plus rare que l'on se mette à sa place (ex. en "tu" *tu te dis qu'il y aura de la crème*/ ex. en "je" *je fais ma petite curieuse moi aussi maintenant*).

Enfin, sur 564 suites sonores (séquences langagières comprises entre deux pauses) recensées, 407 comptent un à quatre mots au maximum. 52 en comptent 5. 38 sont constituées de 6 mots et 24 de 7. Le reste, allant de 8 à 16 mots, sont au nombre de 43.

Ainsi nous avons affaire semble-t-il à un langage simple, fait d'énoncés le plus souvent brefs, à un noeud, se succédant par juxtaposition et directement adressé au chat (tu), au présent, par déclaratives et/ou interrogatives.

Les actes de langage.

Quatre types d'actes peuvent rendre compte de la majorité des énoncés adressés aux chats.

Des assertions soit centrées sur les activités du chat (*tu ronronnes / ah tu l'as quand même vu*), soit centrées sur l'apparence externe du chat ou son "état interne" (*tu es un beau chat / tu es content/fâché*), soit enfin centrées sur le chat comme "objet du dit" (*on n'a pas encore entendu le son de ta voix / tu seras le premier à en avoir*).

Des demandes d'information soit en qu'est-ce que + SV (*qu'est-ce que tu veux*), soit en sujet-verbe-objet (SV(O)) (*tu veux monter / t'as chopé ton papillon*).

Des ordres, le plus fréquement très doux, à l'impératif (*fais maow maow / viens frotter vers moi*).

Des salutations du type "*bonjour la bête*", "*bonjour Réglisse*".

Il semble donc que les membres des familles centrent leurs dires sur le destinataire de façon à le faire réagir (fonction conative bien marquée). Voir également à ce propos le nombre élevé d'adresses aux chat, en passant, par leurs noms et petits noms. Il faut aussi signaler l'importance des marqueurs phatiques tels que "*hein, hm, ouais, alors...*" qui contribuent souvent soit à engager soit à maintenir l'échange (lorsque celui-ci se prolonge sur quelques énoncés) avec le chat (lequel peut miauler, lancer un regard, changer de posture...).

La conversation.

Les échanges verbaux fonctionnent selon deux schémas. Tout d'abord, des tours de parole brefs constitués de un à deux énoncés (*viens Mimi. viens on va manger*). Mais également des tours de plus de deux énoncés que l'on peut répartir en deux groupes: soit avec développement d'un même thème, souvent par l'intermédiaire de répétitions et/ou de reformulations (*Réglisse.. tu veux du beurre.. tu voudrais.. tu veux un petit morceau de beurre / qu'est-ce que tu veux toi. hm. qu'est-ce que tu veux . hein gamin*). Soit avec passage d'un thème à un autre, avec ou sans répétitions et/ou reformulations (*qu'est-ce que tu fais là-derrière. non c'est fermé.. oh tu es fâché.. ouh tu es fâché salut. hm. qu'est-ce que tu fais là-derrière... non non tu peux pas ouvrir... ah. passe par l'autre côté gros vilain*).

Remarquons que les énoncés portent souvent sur l'activité du chat, ses comportements, ses intentions ou son état interne. De là, nous sommes amenés à faire l'hypothèse que le langage permet la ponctuation verbale de la séquence d'actions du chat. Cette ponctuation aurait pour fonction alors de servir de "fond solide" aux dialogues hommes-chats (H-C). Par exemple un chat est en train de faire sa toilette. Sa patronne l'aperçoit et lui dit, en venant vers lui: "*on fait sa toilette*". Sans cet énoncé il n'y aurait pas eu d'interaction directe effective, mais uniquement co-présence de H et de C.

Il faut néanmoins observer que cela est valable lorsqu'il n'y a pas contact physique (caresses par ex.). Dans ce cas, les gestes et/ou les regards servent de "fond solide" au dialogue. Quel est alors le rôle du langage lorsqu'il apparaît dans ces circonstances?

Que se passe-t-il d'autre encore dans les échanges H-C? D'abord H fait usage, de façon répétée, d'une série de stratégies visant à attribuer son tour de parole au chat. Ensuite, H semble agir comme si le chat prenait effectivement en charge le rôle d'interlocuteur qu'on lui confie.

Mais qu'est-ce qu'un tour de parole lorsqu'on se réfère au chat? Pour l'instant, ce sont tous les comportements que peut produire le chat en situation de contact (miaulements, gestes, postures, mimiques faciales, voire odeurs dans certaines circonstances). Ceux-ci entretiennent deux types de liens différents avec les énoncés des humains:

Soit H les interprète comme "intentionnellement communicatifs". Par exemple un chat passe dans un couloir de l'appartement. Son propriétaire lui dit "*salut la bête*" en l'apercevant. La seule présence du félin suffit à "provoquer" la salutation de H. Comme si C avait "dit" bonjour.

Soit le comportement de C entretient un rapport direct avec le contenu de l'énoncé de H. Par exemple une fillette dit à son chat qui est étendu par terre "*regarde bébé*". Le chat tourne alors la tête vers la fillette (il ne s'agit pas ici de se demander si le chat comprend ou non le sens de l'énoncé. Ce qui importe, c'est que l'objectif de l'enfant soit réalisé par un comportement approprié du chat).

Stratégies d'attribution du tour de parole au chat.

a) H produit des énoncés isolés avec marqueurs phatiques (*hein, hm...*) et/ou intonation montante en finale, incitant le C à entrer en contact (*tu veux jouer / tu ronronnes. hm*).

b) H produit des séquences d'énoncés entrecoupés de pauses, laissant la place à une réaction de C, et/ou de marqueurs phatiques, incitant C à réagir. Dans beaucoup de cas les énoncés sont soit des demandes d'information soit des ordres (*tu veux monter Poupoune. ouais. tu voudrais monter là-haut. on va t'ouvrir ça. hein. tu veux monter.. attends attends*).

c) Certains H, rarement néanmoins, répondent eux-mêmes à leurs propres questions en se mettant à la place du chat (*mais Ninou... qu'est-ce que tu attends. la salade. oui l'huile d'olive*).

A deux reprises une mère de famille semble réagir à une assertion qu'aurait formulée sa chatte (*Isis. viens ma toute belle.. je sais que tu aimes mieux le poisson*).

Question: En laissant au C la possibilité de prendre son tour de parole, H lui attribue-t-il simultanément une intention de communiquer? Deux indices nous permettent de le penser. D'abord deux questions reviennent assez fréquement dans la bouche des humains: "*qu'est-ce que tu veux*" et "*qu'est-ce que tu penses*". Ensuite, nombre de demandes d'information engagent la volonté du chat (*tu veux manger / tu veux jouer*). Mais il y a plus encore:

H agit comme si C assumait le rôle d'interlocuteur qu'il tente de lui attribuer (voir stratégies ci-dessus).

En effet, H tend à produire des énoncés en harmonie avec les conduites de C lors de nombres de leurs rencontres. Par exemple, il est très courant que les chats trainent sous les tables lors des repas. On entend alors des choses comme "*Réglisse.. tu veux de l'oeuf*" ou "*viens. je vais te*

donner un petit bout". Autrement dit, la présence mobile de C dans un contexte particulier (repas) incite H à réagir verbalement et de façon appropriée. A travers ses énoncés, H interprète le comportement de C comme "demandant de la nourriture".

Dans cet exemple, il est plus que probable que C, par son comportement, cherche une réaction de H. Mais plutôt celle qui consiste à lui tendre un peu de nourriture. Mais que dire alors des situations où C, assis ou couché, attentif à ce qui se passe autour de lui ou sommeillant, se voit adressé la parole en ces termes: "*qu'est-ce que t'en penses*"?

Mais tout ceci reste à confirmer ou à infirmer par l'observation de données supplémentaires.

Une dernière remarque. Le corpus dont sont tirés les exemples que nous avons proposés présentent des cas de dialogues entre vocalisations félines et verbalisations humaines. Certaines sont initiées par C, d'autres par H. Nous commençons à les analyser.

CONCLUSION.

Au vu du peu de travaux dans le domaine de la communication naturelle homme-animal, et en particulier en ce qui concerne l'usage de manifestations sonores (langage/vocalisations) et compte tenu également de la "jeunesse" de notre propre recherche, une réflexion s'impose: Tout, ou presque, reste à faire!

REFERENCES.

FERGUSON, C. A. (1977): "Baby talk as a simplified register", in: SNOW, C. E., C. A. FERGUSON (éd): *Talking to children. Language input & acquisition*, Cambridge, CUP, 209-235.

HIRSH-PASEK, K., R. TREIMAN (1982): "Doggerel: motherese in a new context", J. of *Child Language* 9, 229-237.

KATCHER, A. H. (1981): "Interactions between people and their pets: Form and function", in: FOGLE, B. (éd): *Interrelations between people and pets*, Springfield, Charles C. Thomas, 41-67.

KATCHER, A. H. (1985): "Physiologic and behavioral responses to companion animals", *Veterinary Clinics of North America: Small Animal Practice*, 15, 2, 403-410.

MILLIET, J., J.-P. DIGARD (1989): "Une enquête sur les nouvelles sensibilités à l'égard des animaux domestiques", *Anthropozoologica* 10, 31-47.

MILLOT, J.-L. et al. (1988): "Children and their pet dogs: How they communicate", *Behavioural Processes* 17, 1-15.

PREMACK, D. (1986): *Gavagaï! or the Future History of the Animal Language Controversy*, Cambridge, The MIT Press.

SAVISHINSKY, J. (1990): "Ambiguity, animals and abuse", *Anthrozoös* 3, 4, 222-223.

SNOW, C. E. (1977): "The development of conversation between mothers and babies", *J. of Child Language* 4, 1-22.

TURNER, D. C., C. MERTENS (1989): "Experimental analysis of human-cat interactions during first encounters", *Anthrozoös* 2, 2, 83-97.

Syntaxe et formation des mots: un type d'emploi de noms verbaux en latin*

Claude Sandoz

Université de Neuchâtel et Lausanne

Dans la description linguistique, les données font généralement l'objet d'une attribution à un "plan" déterminé: phonique, morphologique, syntaxique, sémantique. Cette répartition traditionnelle correspond à des niveaux distincts d'analyse, et pour chaque niveau la nature des phénomènes requiert la mise au point de procédures particulières. Les systèmes phonique et morphologique, par exemple, n'appellent pas les mêmes méthodes d'investigation, car phonèmes et morphèmes s'organisent selon des principes différents. D'autre part, la phonologie et la morphologie s'appuient sur d'autres concepts, comme la notion de "trait distinctif" pour l'une, ou le facteur de "l'analogie" pour l'autre. Ces disciplines posent donc des problèmes spécifiques. Cependant, un fait global intéresse parfois deux ou plusieurs niveaux à la fois. Ainsi en va-t-il de l'alternance vocalique: l'apophonie *e/o*, par exemple, se réalise dans des unités phoniques, mais remplit en même temps des fonctions grammaticales (type λείπω:λέλοιπα en grec). Le phénomène ressortit à ce qu'on appelle la "morphophonologie" ou "morphonologie".

La syntaxe et la formation des mots constituent, comme la phonologie et la morphologie, des champs bien définis. En syntaxe, la réflexion porte notamment sur l'ordre des constituants de la phrase, sur leurs relations réciproques - y compris les faits d'accord et de rection -, sur l'articulation des phrases ou encore sur le caractère grammatical ou agrammatical d'un énoncé. Dans le domaine de la formation des mots, l'objectif principal est la définition formelle et sémantique des types de composés et de dérivés. Si les règles de la syntaxe et les procédés de la formation des mots appartiennent à des ensembles différents, la combinai-

* Le sujet de cette étude a fait l'objet d'une conférence prononcée à l'Université de Tours, le 9 février 1990.

son des points de vue syntaxique et morphologique permet seule d'expliquer certains phénomènes dans leur totalité. Le cas se présente quand la suffixation produit un signe aux propriétés syntaxiques particulières. Dans un article brillant, Francine Mawet a mis en évidence des restrictions d'emploi significatives pour les dérivés homériques en -μα.[1] La plupart, en effet, montrent une nette prédilection pour la construction prédicative (en particulier dans le rôle d'apposition). C'est l'exemple de θαῦμα "sujet d'étonnement" dans un passage comme *Il.* 10, 439: Τεύχεα δὲ χρύσεια πελώρια, θαῦμα ἰδέσθαι, | ἦλυθ' ἔχων "il est venu avec des armes en or gigantesques, chose étonnante à voir". Il y a là une tendance caractéristique, étrangère aux formations concurrentes du suffixe -μα. Cette modalité d'emploi enseigne un trait plus général: les représentants d'une classe dérivationnelle ne sont pas nécessairement aptes à l'exercice de n'importe quelle fonction syntaxique - sujet, prédicat, complément d'objet direct ou indirect, complément circonstanciel. La valeur de l'élément suffixal favorise plutôt l'attribution d'un rôle spécifique dans l'énoncé. La distribution des neutres en -μα dans le texte homérique en témoigne. Mais cette observation, valable pour une synchronie particulière, a-t-elle une portée historique, c'est-à-dire une signification pour le prototype indo-européen *-*mn̥*? F. Mawet se pose la question et y répond négativement: "... cette valeur prédicative des dérivés en -*mn̥* semble particulière au grec. Nous n'en avons personnellement relevé aucun exemple ni en i.-ir. ni en latin et il n'en est, à notre connaissance, pas signalé dans les autres langues indo-européennes" (*loc. cit.*, p. 160). De fait, l'emploi prédicatif de mots latins en *-men* n'est pas inconnu[2],mais n'a pas la fréquence caractéristique des constructions homériques. En revanche, les doublets en *-mentum* remplissent couramment les rôles syntaxiques d'apposition et d'attribut du sujet ou du complément d'objet dès l'époque archaïque. Ainsi, comme son parent étymologique μνῆμα chez Homère (F. Mawet, *loc. cit.*, p. 156), le neutre *monimentum* se construit prédicativement chez Plaute dans quatre de ses cinq attestations.

---

[1] La fonction prédicative des dérivés grecs en - μα: *Die Sprache* 27, 1981, 141-166.

[2] Exemples: *documen* chez Lucrèce 6, 392 et *levamen* chez Virgile, *En.* 3, 709 en fonction d'apposition.

Le type s'en rencontre dans le *Curculio*, vers 441: ibi nunc statuam volt dare auream / solidam faciundam ex auro Philippo, ...factis monimentum suis "il veut s'y faire faire une statue d'or massif, en pur métal de philippe, ... pour commémorer ses exploits" (trad. Ernout). Le terme s'emploie de même en fonction appositionnelle dans le *Miles*, vers 704, et dans le *Rudens*, vers 935. Une simple variante de ce modèle syntaxique figure dans la construction de *Curculio* 140: *monumentum* y joue le rôle d'attribut du sujet et s'articule à son antécédent par le truchement d'une relative à verbe "être". Dans le corpus des noms plautiniens en *-mentum*, les représentants porteurs d'une valeur verbale connaissent généralement la fonction prédicative. Outre *monimentum* (*monumentum*), les textes procurent *integumentum* "ce qui sert à couvrir (*integō*), couverture, protection", attribut du sujet (*Bacch.* 601), aussi bien que de l'objet (*Trin.* 313). Dans le cas d'*impedimentum*"ce qui fait obstacle, empêchement", l'examen du dossier révèle un emploi important pour toute l'histoire du terme. De fait, Plaute n'en a qu'un seul exemple et bel et bien dans le contexte attendu de la prédication. Mais, en l'occurrence, le prédicat revêt la forme du *datif* auprès du verbe "être". Un père découvre en son fils un rival, *Cas.* 60-62: *Ille autem postquam filium sensit suum / eandem illam amare et esse impedimento sibi, / hinc adulescentem peregre ablegavit pater* "quand le père eut compris que son fils soupirait aussi pour elle et lui faisait obstacle, il relégua le jeune homme à l'étranger". Le type *impedimento esse* se rencontre également chez Térence (*Andr.* 707), et là encore cet emploi constitue la seule attestation du dérivé. Plus tard, les époques classique et postclassique font une grande fortune au syntagme.

Au vu des faits, l'expression de la prédication en latin pose un problème de définition syntaxique. Comment la coexistence du nominatif et du datif construits prédicativement avec *esse* se justifie-t-elle? L'explication du phénomène s'appuie sur la reconnaissance préalable de son extension. L'emploi d'un nom "abstrait" comme attribut du sujet au nominatif ou au datif ne se limite pas au type en *-mentum*. Des formations diverses entrent en ligne de compte, notamment les neutres en *-ium*. Les constructions concurrentes existent pour *exitium* "ruine, destruction", de

la famille d'*exeo, exire*.[3] Ennius (cité par Cicéron, *De div.* 1, 42) a le terme à l'accusatif prédicat dans la proposition infinitive (type *esse exitium*). Dans une phrase à verbe "être", Virgile fait de *exitium* un attribut du sujet au nominatif (*Buc.* 3, 101). Plaute, en revanche, recourt au type *exitio esse*, *Bacch.* 947 et 953. Cf. Cicéron, *Mur.* 56. Des faits parallèles s'observent pour *indicium* "indice, indication", du groupe de *dīcāre, dīcĕre*[4]. Comparer Tite-Live 3, 6, 5 (*indicio erat*) et 4, 37, 9 (*indicium.... fuit*). Le *Thesaurus* donne un bon nombre d'exemples de *indicio esse*, tout en affirmant: "*saepius eodem sensu* <indici>um est" (vol. VII/1, col. 1148 M. Lambertz). De fait, les matériaux rassemblés, en contradiction avec la remarque du rédacteur, font une plus large place au datif qu'au nominatif prédicat. Et, d'une manière générale, Kühner-Stegmann déclarent sans doute avec raison: "Nur selten findet sich bei *esse*, noch seltener bei anderen Verben statt des finalen Dativs der Nominativ wie im Griechischen" (*Ausführliche Grammatik der lateinischen Sprache* II/1, 2e éd., Hannovre 1912, p. 345). L'allusion au grec à propos du nominatif laisse entendre qu'en latin le datif est plus idiomatique. En donne confirmation l'emploi de *praesidium* "protection, appui" (cf. *praeses, -idis* et *praesideō*). Au type usuel *praesidio esse* (par exemple César, *Gall.* 1, 44, 5) s'oppose la construction inhabituelle *praesidium esse* (Velleius Paterculus 2, 110, 4). Dans la même sphère sémantique, la concurrence existe aussi entre *subsidio esse* (par exemple *B. Hisp.* 40, 6) et *subsidium esse* (Cicéron, *Att.* 5, 18, 1). Enfin, parmi les dérivés en *-ium*, une place revient à *sōlācium (sōlātium)* "consolation, réconfort", inséparable de *sōlor, sōlārī*. Comparer *fore...solatio* (César, *B. Civ.*, 1, 22) et *solacium fuit* (Tite-Live 6, 30, 9). Cette alternative syntaxique se retrouve dans l'emploi d'un groupe de déverbatifs en *-tio*. Ainsi, dans la famille étymologique de *solacium*, le nom d'action *consolatio* fonctionne comme prédicat au datif ou au nominatif dans les écrits de Cicéron

[3] Bâti comme *com-it-ium*, d'un thème nominal *com-it- (comes, -itis)*, *exitium* atteste indirectement une base **ex-it-*, disparue. Sémantiquement, il a été attiré dans l'orbite du verbe. Voir M. Leumann, *Lateinische Laut- und Formenlehre*, nouv. éd., 1977, § 275 A.

[4] Formellement, *indicium* dérive du nom d'agent *index, -icis*, mais il a été rapproché du verbe dans la conscience linguistique. Voir M. Leumann, *Op. cit.*, § 275 B.

(respectivement *consolationi...esse*, *Ad Fam.* 5, 17, 5 et *est consolatio*, *Tusc.* 1,111).

Malgré des témoignages irrécusables, la concurrence de ces constructions prédicatives fait rarement l'objet d'une réflexion dans les travaux sur la syntaxe latine[5]. La raison d'être des deux modes d'expression se dégage de l'application de critères proprement linguistiques. Il y a d'abord un indice dans les modalités d'expansion du prédicat au moyen d'un adjectif. Tandis que le type au nominatif admet un adjectif quelconque, le type au datif ne s'accommode que de termes sémantiquement homogènes: *magnus, maior, maximus; parvus, minor, minimus; tantus, quantus* et *nullus*. Ne sont donc admis que des "adjectifs de degré", comme se bornent à le constater Kühner-Stegmann (Doch sind so nur Adjektive des Grades zulässig: *Op. cit.* , p. 343). Cette restriction est significative, car les déterminants compatibles avec la construction au datif ont en commun un trait général et constant. En effet, ces adjectifs ne caractérisent pas le contenu du déterminé, mais portent en réalité sur le syntagme tout entier et énoncent une modification purement quantitative du procès. En d'autres termes, la notion verbale est présentée comme plus ou moins - le cas échéant pas du tout - pertinente dans l'instance du discours ou le moment du récit. Dans ces conditions, l'adjectif équivaut à un adverbe de quantité ou à la négation. Des formulations parallèles en font foi. L'expression *curae esse* "être un objet de soin", par exemple, possède pour ainsi dire une double forme de gradation: *magis / maiori curae esse*. L'emploi de l'adverbe s'observe chez Tite-Live (4, 21, 5). A propos des événements de 432 avant J.-C., l'historien signale des troubles politiques mineurs, puis opère une transition: *Ceterum magis vis morbi ingravescens curae erat terroresque ac prodigia, maxime quod crebris motibus terrae ruere in agris nuntiabantur tecta*" du reste, on se souciait

[5] Le fait a toutefois été examiné et documenté par E. Löfstedt, *Syntactica* I, 2e éd., Lund 1942, chap. XII, 3: Dativ und prädikatives Nom. (pp. 194-199). Par rapport à l'emploi normal du datif, le recours au nominatif est considéré comme plus recherché (*gewählter*) et emphatique *ibid.*, pp. 194-195). A cette distinction d'ordre stylistique J. Haudry ajoute une explication linguistique: "l'opposition est syntaxique: le datif est en position de complément (avec valeur "finale"), le nominatif en position d'attribut" (Les emplois doubles du datif et la fonction du datif indo-européen: *BSL* 63, 1968, p. 147, n. 2).

davantage de l'aggravation de la maladie[6], ainsi que de terribles catastrophes et de prodiges, avant tout du fait que, disait-on, les maisons s'effondreraient dans la campagne à cause de fréquents tremblements de terre". Une forme intensive de *curae esse* se présente, d'autre part, dans une lettre de Cicéron, mais la détermination du syntagme s'effectue cette fois par le comparatif de l'adjectif. Proconsul en Cilicie, Cicéron s'adresse à Q. Minucius Thermus, propréteur d'Asie, *Ad Fam.* 2, 18, 1: *mihique scito in dies maiori curae esse dignitatem tuam* "et sache que de jour en jour je me soucie davantage de ton rang". Comme ces textes en témoignent, l'adverbe et l'adjectif se trouvent en relation de substitution. C'est là le signe d'un statut particulier de l'adjectif, reconnaissable essentiellement à des propriétés sémantiques. Cependant, un terme de cette série adjectivale présente la contrepartie morphologique de ses caractéristiques fonctionnelles: il s'agit de *nullus*, pourvu d'une flexion mixte - nominale au nominatif, à l'accusatif et à l'ablatif, mais en principe pronominale au génitif et au datif. Ce mot, classé dans ce qu'on appelle les "adjectifs pronominaux", transpose la négation dans le syntagme prédicatif. La langue classique atteste à la fois *non detrimento esse* "ne pas être désavantageux" (César, *Gall.* 1, 44, 5) et *nullo adiumento esse* "ne pas aider" (*Rhet. Her.* 2, 16; Cicéron, II *Verr.5, 103).* Cf. *nullo praesidio esse* "ne pas protéger" (Cicéron, *Pro Quinctio* 5) et *nullo usui esse* "ne pas être utile" (César, *B. Civ.* 2, 7, 1)[7]. Au vu de ces exemples, les choses se précisent. Comme les seuls adjectifs admissibles auprès du terme au datif jouent le rôle d'une détermination adverbiale, le type *adiumento esse* constitue une véritable locution verbale. Kühner-Stegmann le reconnaissent implicitement à travers une remarque ponctuelle: "Durch *odio esse*

---

[6] Une épidémie de peste (*pestilentia: ibid.* 4, 21, 2).

[7] Sur le datif sg. m. et n. *nullo*, à côté de la forme usuelle *nulli*, voir M. Leumann, *Op. cit.*, p. 480. La position des adjectifs pronominaux dans le continuum des déterminants du nom a été définie dans les contributions marquantes de H. Seiler, Kategorien als fokale Instanzen von Kontinua: gezeigt am Beispiel der nominalen Determination, in: *Grammatische Kategorien. Funktion und Geschichte*, hrsg. von B. Schlerath, Wiesbaden 1985, pp. 435-448 (en particulier, § 4: Pronominaladjektive, pp. 442-444) et U. Kölver - B. Kölver, Referenz und Charakterisierung: zur Flexion altindischer Pronominaladjektive, in: G. Brettschneider - Chr. Lehmann (Hrsg.), *Wege zur Universalienforschung. Festschrift für H. Seiler zum 60. Geburtstag*, Tübingen 1980, pp. 392-405.

BEST COPY AVAILABLE

wird das Passiv von *odisse* ausgedrückt" (*Op. cit.*, p. 343). Dans cette structure, le verbe "être" n'est jamais sous -entendu.

Tout autre est la nature de la construction prédicative au nominatif. D'une part, l'attribut du sujet admet un adjectif de plein exercice. Tite-Live en offre un exemple en 21, 19, 10: "pour les peuples espagnols, écrit-il, les ruines de Sagonte seront une leçon aussi triste que remarquable" (*sicut lugubre, ita insigne documentum*). Le verbe "être", d'autre part, remplit la fonction de copule et sa suppression ne produit pas un énoncé agrammatical. Soit la phrase nominale de Varron, *Res Rust.* 2, 1, 11: *nam omnis pecuniae pecus fundamentum* "car le bétail est le fondement de toute richesse". La construction prédicative du nom déverbatif *fundamentum* ne requiert pas la présence d'un verbe. Quant au génitif objectif *omnis pecuniae*, il s'oppose au datif du type syntaxique concurrent. En résumé, le modèle *documentum esse* se distingue du syntagme *documento esse* non seulement par le cas du constituant nominal, mais corollairement par trois traits spécifiques: a) le prédicat admet pour déterminants des adjectifs proprement dits, par opposition aux adjectifs de transposition (type *nullus*, en regard de *non*); b) l'effacement du verbe *esse* ne met pas en cause la grammaticalité de l'énoncé; c) le terme concerné par le procès se construit au génitif adnominal (régi par le prédicat), plutôt qu'au datif d'attribution. Ces caractères syntaxiques vont de pair avec une valeur sémantique différentielle. Tandis que le prédicat au datif assume l'expression de la notion verbale, le prédicat au nominatif se relie au sujet en tant que terme nominal en relation d'équivalence[8]. Enfin, ces structures syntaxiques s'opposent par leur rapport aux types de la dérivation latine. En effet, si le nom verbal attribut du sujet (respectivement de l'objet) ou apposition s'incarne dans toutes les formations d' "abstraits" (dérivés en *-mentum, -men, -tio, -tus*, noms racines, etc.), le nom verbal de la construction *esse* + datif se montre réfractaire au type en *-men*. C'est pourquoi la langue admet, par exemple, *levamento esse* "être un soulagement (pour qqn.)" et *levationi esse* "id.", mais exclut **levamini esse*. Le corpus atteste, de même, *documento esse*, non **documini esse;*

[8] Voir J. Haudry, *loc. cit.*, p. 147 n. 2.

firmamento esse, non **firmamini esse; tegimento esse*, non **tegimini esse*[9]. Cette restriction distributionnelle du nom en *-men* est remarquable et demande une explication. Comme on l'a vu, le datif prédicatif forme avec *esse* une véritable locution et concentre en lui la notion verbale. Dans ces conditions, l'exercice de cette fonction n'est compatible qu'avec des dérivés de valeur "abstraite". Or, dans sa monographie sur *-men* et *-mentum*, J. Perrot note expressément: "Les mots en *-mentum* se sont, dès la première période, montrés beaucoup plus aptes à désigner des notions abstraites que les mots en *-men*, et ont pu par là se rapprocher davantage de la formation en *-tio*"[10]. Il apparaît ainsi que la valeur du suffixe conditionne l'emploi syntaxique du dérivé. C'est, en définitive, la nature d'un tel fait linguistique qui invite à conjuguer syntaxe et formation des mots.

---

[9] Une exception est constituée par *crimini esse* "être un sujet d'accusation" (Cicéron, Tite-Live, etc.).

[10] *Les dérivés latins en* -men *et* -mentum, Paris 1961, p. 271.

What stimulates a response in the language laboratory?

Richard Wilson
Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel

English has been taught for thirty years at the language laboratory of the University of Neuchâtel, and this without any interruption despite fluctuations in popularity. Its longevity is a confirmation that, at an institution like this, there is quite clearly a need for a methodology which allows students to function more autonomously than in a classroom: freedom of choice in subject matter and level - twenty-eight different courses varying from beginner to university lectures are available in the language laboratory - provides the framework for a personalized syllabus; a choice of eight hours a week, half of which takes place during the lunch break, enables the students to invest themselves in language learning under their own responsibility; an English-speaking monitor, working as a counsellor, ensures that problems are solved as they arise and gives a one-to-one learning situation to participants if they need it.

On average, about a hundred people use the English language laboratory every year.The majority of these are French speaking students regularly inscribed at the different departments of the University: arts students, law students, economists, scientists and theologians. Apart from these, students of other mother tongues come to brush up their English, as well as members of the teaching staff, before lecturing abroad. Like all university installations the language laboratory is open to the general public and although few people take advantage of this, there are sometimes groups of businessmen who come for specialized courses.

Our language laboratory has recently been modernized, and compared to the first laboratory of six cabins squeezed into a tiny room under the roof of the university with wires all over the place, its different aspect clearly indicates a change of methodology. The student now steps into a carpeted room in different shades of pink, more like a listening centre than a laboratory; all tapes are available, thanks to a compact sliding cupboard which stocks the whole English programme (some hundred and fifty cassettes). The student receives a list of the courses and

decides, with or without the help of the monitor, which one he wishes to follow. He then selects the appropriate tape from the cupboard and takes it to his place.

Both the warm welcome and the self-catering approach are deliberate ploys to give the student confidence and autonomy. Seen in the light of a HUMANISTIC pedagogy, see Stevick (1990), the student's coming to the language laboratory would be considered as a conscious decision to assume a task for which he takes entire reponsiblity. However,unless he is at his "umpteenth" language, managing his own learning process, especially if he is fresh from school, is not an obvious task. That is why the choice of methodology is particularly important in a language laboratory.

Recently, courses have shown a greater awareness of this problem, and in the January issue of the English Language Teaching Journal, Susan Kellerman(1992) emphasizes this point in her survey review of listening materials:

> Since L2 listening is a demanding activity, one welcome development in recent listening courses is the move to educate the learner in the listening process itself, making him or her more aware of how speech is perceived and understood, and to encourage the development of strategies for coping with input.

This awareness-raising approach is overtly adopted in two of the listening courses which she reviews and which are available to our students:"How to Listen"[1] or"The Listening File"[2].

A second point that Susan Kellerman makes in her survey is the necessity for material to be:

> genuinely challenging and thought provoking

This is particularly obvious working with university students (although the same would be true for most people) who react infinitely better to subject matter which stimulates their curiosity or their

---

[1] "How to Listen", Geddes, M. (1988): BBC English by Radio and TV.

[2] "The Listening File", Harmer, J., S. Elsworth (1989): Longman.

imagination. Too many courses, especially in the early series of English for special purposes, brought no new knowledge of the subject to the learner, who was often an expert in that particular field. It is as if, in Ms Kellerman's words:

> some material still seems to be based on the principle that restricted command of language goes hand in hand with limited intellectual powers.(Kellerman 1992)

It is quite clear that to provoke a creative response in the student in the form of an act of language learning, there must be intellectual stimulus. And it is to this end that we at Neuchâtel are collaborating with members of the teaching staff of the University so as to offer a series of tapes that will correpond to the student's daily lectures: two series, one in Physics and one in Law, are in preparation.

Many early listening courses restricted themselves to banalities because they were based on authentic material.Examples of this can be taken from:"Listen To This"[3], especially chapter five (Children) or "Varieties of Spoken English"[4], chapter six (A Patient's Visit to an Optician). If such tapes can be justified to encourage listening for gist or to accustom foreigners to different social or geographical dialects, they should not be used for detailed comprehension which implies close and repeated listening. Here again we subscribe to Susan Kellerman's remark, quoted earlier, that the listener is at a particular disadvantage coping with *input* (our italics) in the language laboratory, where his margin of manoeuvre is restricted to sound, compared with the same problem in listening face-to-face or with audio-visual material,where visual clues are part and parcel of communication. In the video course "Bid For Power"[5], for example, where scenery, body language and proxemics are well exploited, the viewer's understanding of the spoken word is guided by predictions drawn from these, while with audio-oral tapes (where the non-verbal element is absent) prediction is limited to context. Despite this handicap some audio-oral courses have managed to do this particularly

[3] "Listen to This", Underwood, M. (1971): O.U.P.

[4] "Varieties of Spoken English", Dickinson, L., R. Mackin (1969): O.U.P.

[5] "Bid for Power", (1983): BBC English by Radio and TV and ELTDU.

well: in the course "Success Story"[6] the context is suggested by the Narrator:

The narrator prompts: I'm terribly sorry.
Student: Oh, that's all right.
The narrator prompts: Guess what! I'm engaged!
Student: Congratulations!
The narrator prompts: I've failed my driving test.
Student: Oh, bad luck!
The narrator sneezes
Student: Bless you!
etc.....

These conversations are quite obviously contrived and yet the language is perfectly natural, the learning problem is a real one (Automatic Responses) and sufficiently acceptable to the student to stimulate the learning process. This brings us to our third and last point which concerns authentic and contrived texts, where authentic is taken to include unscripted, informal conversations round a microphone (Kellerman,1992) while contrived refers to dialogues written for a particular learning purpose and recorded in a studio.

The proponents of authentic material make an interesting distinction between input and intake: Alan Maley, the general editor of Oxford Supplementary Skills makes the point in his Foreword to the"Listening" series[7].

In our materials we do not expect input to equal intake.

If unedited conversations are to be the basis of listening material, we wonder what level the student must have attained to be able to decide what is useful and what is not. It strikes us that such requirements are only possible at near native-speaker level or where the listening exercise is being closely directed.

---

6 "Success Story", (1984): The Canning School of English and Longman.

7 "Listening: Advanced", Revell, J., B. Breary (1988): Oxford Supplementary Skills Series editor: Maley, A., O.U.P.

Another disadvantage of authenticity can be illustrated from an example taken from"The World of Business"[8], which is otherwise a perfectly sensible course. The tape material for chapter 6 (The Japanese Worker) consists of an interview with a Japanese businessman, talking about working conditions. It is practically incomprehensible even to a native speaker.This example illustrates the folly of uncritical use of authentic material, as not only does it overexpose the listener to trivia (as we have already mentioned) but it renders the task of deciphering exaggeratedly difficult and therefore demotivating.

Learning a language by yourself from tape is already a pretty frustrating experience, but at a certain level you should not be faced with too many listening difficulties, especially if they are out of your control: poor sound, too much background noise,bad voice tonality, unclear articulation etc... Again we can quote from Susan Kellerman's article:

> The technical quality of the recordings used for listening comprehension purposes is of paramount importance.

Luckily,the language laboratory of Neuchâtel University has a tradition of ensuring very high quality sound, thanks to a professional recording studio and excellent maintenance. One would wish those authors who are unconditional users of authentic material to try their hand at learning a language like Russian from the recording of two "babuschkas" in a food queue!

We have tried to show that the answer to our original question: What stimulates a response in the language laboratory, is more complex than we were led to suppose by behaviourist psychology which accompanied their first installation some thirty years back. A language laboratory, like a video set, is no more bound to a particular method than is the overhead projector or the blackboard.It might seem ironic that we have replaced Skinnerian determinism by Carl Rogers' humanism (Brown 1980), yet we feel that humanistic methodology corresponds much better to the way university students use the language laboratory as it is learner-centered and based on students discovering learning strategies on their own. We

[8] "The World of Business", Cotton, D. (1984): Bell and Hyman.

are perfectly aware of its limits but we are equally aware of its advantages in the particular context we have just described.

Bibliography:

Brown, H.D.(1980): "Principles of Language Learning and Language Teaching", NJ: Prentice-Hill, Englewood Cliffs.

Kellerman, S.(1992):"Survey review: recent materials for the teaching of listening",ELT Journal, Volume 46/1, January 1992,O.U.P.

Stevick, E.W.(1990): "Humanism in Language Teaching, A critical perspective", O.U.P.

Table des matières

Bernard PY:
Avant-propos 5

Bernard PY:
Promenade en compagnie de René Jeanneret
dans les jardins de la linguistique appliquée 7

Jean-Paul BOREL:
- Merci. - Non merci! 15

Jenny CHESHIRE et Viv EDWARDS:
The interface between linguistics and education 27

François GROSJEAN et Alain MATTHEY:
L'apport potentiel de l'intelligence artificielle et du traitement
automatique du langage naturel à une nouvelle version d'Hector ... 51

Thérèse JEANNERET:
Pourquoi reformuler et comment le faire? 67

Pierre MARC:
René Jeanneret et l'Université du troisième âge à Neuchâtel 83

Zygmunt MARZYS:
Commentaire philologique d'une page de Rabelais 89

Marinette MATTHEY:
L'obsession des mots 103

Gérard MERKT:
HECTOR et le Schwyzertütsch 115

Pierre-Eric MONNIN:
Le français en anglais: peut-on voir une règle phonétique de <s>
intervocalique et de ses composés <ss>, <bs> et <x>? 125

Anton NÄF:
Mais, ce n'est qu'un exemple! 141

Cecilia OESCH-SERRA:
Code-switching et marqueurs discursifs:
entre variation et conversation 155

Henri QUELLET:
L'établissement de concordances verbales 173

Françoise REDARD ABU RUB:
Comparaison des systèmes phonologiques de l'arabe
et du français 187

Marie-José REICHLER-BÉGUELIN:
Comment exercer le discours indirect libre "en production"?
L'apport de la didactique du français langue seconde 201

Christian RUBATTEL:
Énoncés minimaux 223

Serge RUBI:
Quelques aspects de la communication verbale homme-chat 231

Claude SANDOZ:
Syntaxe et formation des mots:
un type d'emploi de noms verbaux en latin 245

Richard WILSON:
What stimulates a response in the language laboratory? 253